

Université de Montréal

**Les valeurs professionnelles de nouvelles enseignantes du primaire
au regard de la modernité et de la postmodernité**

Par
Geneviève Beaulieu

Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de
M.A. en fondements de l'éducation

Février 2010

© Geneviève Beaulieu, 2010

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

**Les valeurs professionnelles de nouvelles enseignantes du primaire
au regard de la modernité et de la postmodernité**

Présenté par :

Geneviève Beaulieu

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Guy Bourgeault
Président-rapporteur

Claude Lessard
Directeur de recherche

Patrick Rayou
Membre du jury

Note infrapaginale

Doit-on désigner les enseignantes comme nouvelles, novices ou jeunes? Les similitudes entre ces adjectifs sont les suivantes : nouvelle sert à désigner une enseignante qui exerce depuis peu son métier (Larousse, 2008), novice veut dire qui débute dans une activité (2008). Quant aux différences, elles résident surtout dans la référence faite à l'âge dans la définition du terme « jeune » qui renvoie au fait d'être « moins âgé que d'autres personnes exerçant la même profession » (2008 : 820). Pour le titre de la présente recherche, nous avons arrêté notre choix sur le terme « nouvelle », puisque que les enseignantes interrogées dans le cadre de cette recherche sur les valeurs au travail ne débutent pas réellement dans le métier, comme le suggère la définition de « novice » : en vérité elles possèdent toutes, sans exception, entre cinq à dix années d'expérience dans la profession. De plus, l'usage du terme « jeune » s'intéresse à l'âge des sujets, alors que notre critère de sélection porte moins sur l'âge que sur les années d'expérience.

Résumé

La réflexion sur l'intégration au travail des nouvelles enseignantes touche de plus en plus la communauté des chercheurs en éducation. Avec la valorisation de la pratique réflexive, l'enseignante se voit plus que par le passé autorisée à exercer une grande liberté d'action dans son travail, ainsi qu'une grande autonomie en ce qui a trait à l'exécution de sa tâche. Cette liberté peut être lourde à porter, surtout lorsqu'on entre dans le métier. Aussi, pour soutenir cette liberté et la diriger, la référence aux valeurs demeure fondamentale. Dans le présent mémoire, nous tentons d'en savoir plus sur les valeurs qui animent ces nouvelles venues, et comment celles-ci les aident à vivre leur intégration et à concevoir leur place dans le métier. La cueillette des données effectuée à partir de leurs réflexions, souvent profondes, sur les valeurs personnelles, les valeurs au travail et le rapport au métier, permet une analyse du discours basée sur le ressenti et l'expérience. C'est en puisant dans les thèses de la modernité et de la postmodernité, toutes deux parlantes quant à l'époque actuelle, que nous tentons de mieux cerner et induire les valeurs propres aux enseignantes ayant participé à notre étude phénoménologique de type exploratoire.

Grâce à l'analyse de contenu, nous sommes à même de constater que malgré une ligne de partage présente entre certaines valeurs dites modernes et postmodernes, il n'en demeure pas moins qu'une tendance se dessine : nos nouvelles enseignantes désirent être fidèles d'abord et avant tout à elles-mêmes, même si cela implique l'abandon du métier qu'elles envisagent toutes comme une possibilité, sans exception. Cela en dit long sur leurs priorités et leurs valeurs au travail. Il est clair qu'elles travaillent de manière à se sentir authentiques, toujours avec le souci de savoir s'adapter aux nouvelles situations. Cependant, même si certaines d'entre elles trouvent plus ardu de s'adapter à une demande en matière de flexibilité professionnelle à la hausse, il n'en demeure pas moins que la flexibilité au travail est un élément désormais bien intégré à l'habitus professionnel des enseignantes pratiquant depuis dix ans et moins. Si postmodernes que ça nos nouvelles enseignantes? Oui.

Mots clés

Enseignement, profession enseignante, valeurs, nouvelles enseignantes, adaptation, flexibilité, authenticité, modernité, postmodernité.

Abstract

The integration of new teachers in their working environment is more and more the focus of interest in the education research community. With the upcoming of reflexive practice methods, there is a large space for autonomy in nowadays teaching environments, which can be heavy to handle especially at the beginning of professional practice. Facing this freedom implies a reference to certain values in order to handle well educational tasks. This master focuses on those values which are inspiring young teachers and help them deal with the beginning of their profession. Furthermore this work provides an analysis, based on deep reflections of new teachers, which gives an intuitive sense of their values and relations concerning their workplace. The interpretation of our data is done through the perspectives of modernity and postmodernity, which presently seem to have an important impact on young educators professional values.

The analysis of the survey underlying this work shows, in spite of the presence of common modern and postmodern values, a significant interesting tendency. The interrogated teachers seem to be foremost true to themselves, even if it leads to the abandonment of their profession, a fact which seems to be a reflection of the balance between their professional priorities and their personal values. It is obvious that these young teaching professionals aspire to work in the most possible authentic way. Even if some of them deal with difficulties in facing work flexibility and adaptation, the analysis confirms that these values are well integrated in their professional habitus.

Key words

Teaching, teaching profession, values, new teachers, adaptation, flexibility, authenticity, modernity, postmodernity.

Table des matières

Résumé.....	iv
Abstract	vi
Table des matières.....	vii
Liste des tableaux.....	xiv
Liste des figures	xv
Remerciements.....	xvi
Introduction.....	1
Chapitre 1.....	6
La problématique.....	6
1.1 Identité des nouvelles enseignantes	8
1.2 Les valeurs des jeunes enseignantes.....	9
1.3 L'identité à travers les valeurs.....	10
1.4 Une conversion identitaire.....	10
1.5 Une crise identitaire.....	12
1.6 Le décrochage scolaire des nouvelles enseignantes.....	14
1.7 Le travail enseignant	15
1.7.1 Un nouveau portrait du monde du travail.....	15
1.8 Objectif principal.....	17
1.9 Formulation de la question de recherche.....	17
1.10 Pertinence de la recherche.....	17
1.11 Conclusion.....	18
Chapitre 2.....	19
Le cadre conceptuel.....	19
2.1 Les principaux concepts.....	19
2.2 Les normes et les valeurs.....	19
2.2.1 Les théories de la valeur.....	20
2.2.2 L'approche subjective.....	20
2.3 Les valeurs au travail.....	20
2.3.1 Autonomie professionnelle et pratique réflexive.....	21
2.3.2 La flexibilité et l'authenticité : des valeurs personnelles et professionnelles. .	22
2.3.3 La construction identitaire.....	23
2.3.4 En crise identitaire.....	24

2.4 Les dimensions du travail enseignant.....	25
2.4.1 La tâche 26	
2.4.1.2 Les interactions avec les élèves	26
2.4.2 Les rapports avec les collègues et l'institution.....	28
2.4.3 Le lien avec la direction.....	29
2.5 Le cadre interprétatif.....	30
2.5.1 La modernité 31	
2.5.1.1 Les origines de la modernité	31
2.5.1.2 Définir la modernité	32
2.5.1.3 La modernité dans le système scolaire.....	32
2.5.2 La postmodernité.....	33
2.5.2.1 Les attributs de la postmodernité.....	34
2.5.2.2 La fin du métarécit et la naissance de l'authenticité.....	35
2.5.3 La flexibilité et l'authenticité au regard des thèses moderne et postmoderne...35	
2.5.3.1 Flexibilité.....	36
2.5.3.2 Authenticité.....	37
2.6 Les applications dans la recherche.....	38
2.6.1 La double influence du modernisme et du postmodernisme.....	39
2.7 Choix de l'approche pour induire les valeurs des nouvelles enseignantes.....	40
2.8 Question de recherche.....	40
Chapitre 3.....	42
Cadre méthodologique.....	42
3.1 Les orientations générales.....	42
3.2 L'approche et le type de recherche.....	42
3.2.1 Les bases épistémologiques.....	43
3.3 La collecte des données.....	43
3.3.1 La sélection des sujets.....	44
3.3.2 Le mode de collecte des données.....	45
3.3.2.1 Le passage des concepts à l'instrument de collecte des données.....	46
3.3.3 Le schéma d'entrevue.....	47
3.3.3.1 Structure du schéma d'entrevue.....	49
3.4 La démarche.....	49
3.4.1 Le déroulement des entrevues.....	50
3.5 Le travail de transcription et le traitement des données.....	51
3.5.1 Procédure de codage.....	52
3.5.2 L'analyse de contenu	53
3.5.2.1 Le passage des concepts aux thèmes et à l'analyse.....	54
3.5.2.2 Les difficultés rencontrées lors de l'analyse.....	55
3.5.3 La validation 55	

3.6 Les limites de la recherche.....	56
Chapitre 4.....	57
Profil des dix enseignantes interrogées.....	57
4.1 Mélynda : Parcours d’une optimiste.....	57
4.1.1 Son style d’enseignement.....	58
4.1.2 Ses forces	59
4.1.3 Les valeurs au travail.....	59
4.1.4 Son rapport avec les élèves	60
4.1.5 Son rapport avec les collègues enseignantes et la direction.....	61
4.1.6 Les difficultés d’adaptation au métier.....	62
4.1.6.1 Avec les élèves.....	62
4.1.6.2 Avec les collègues.....	62
4.1.6.3 Avec la direction.....	62
4.2 Marlène : Le partage et l’échange avant tout.....	63
4.2.1 Ses forces et son style d’enseignement.....	64
4.2.2 Un moment décisif dans sa carrière.....	65
4.2.3 Les valeurs au travail.....	65
4.2.4 Son rapport avec les élèves.....	68
4.2.5 Son rapport avec les collègues enseignantes.....	69
4.2.6 Son rapport avec la direction.....	70
4.2.7 Les difficultés d’adaptation au métier.....	70
4.2.7.1 Avec les élèves, les collègues et la direction.....	70
4.3 Camille : Enseigner avec intelligence.....	71
4.3.1 Son style d’enseignement et ses forces.....	72
4.3.2 Les valeurs au travail.....	73
4.3.3 Son rapport avec les élèves et son moment décisif.....	75
4.3.4 Son rapport avec les collègues enseignantes et avec la direction.....	76
4.3.5 Les difficultés d’adaptation au métier.....	77
4.3.5.1 Avec les élèves, les collègues et la direction.....	77
4.4 Alexandra : Apprendre à l’école.....	77
4.4.1 Son style d’enseignement et ses forces.....	78
4.4.2 Les valeurs au travail.....	79
4.4.3 Son rapport avec les élèves	80
4.4.4 Son rapport avec les collègues enseignantes.....	81
4.4.5 Les difficultés d’adaptation au métier.....	82
4.4.5.1 Avec les élèves, les collègues et la direction.....	82
4.5 Maude : L’amour de la vocation.....	82
4.5.1 Un moment décisif.....	84

4.5.2 Son style d'enseignement.....	84
4.5.3 Ses forces 85	
4.5.4 Les valeurs au travail.....	85
4.5.5 Son rapport avec les élèves	87
4.5.6 Son rapport avec les collègues enseignantes et avec la direction.....	87
4.5.7 Les difficultés d'adaptation au métier.....	88
4.5.7.1 Avec les élèves.....	88
4.5.7.2 Avec les collègues.....	88
4.5.7.3 Avec la direction.....	89
4.6 Marie-France : La fine pointe de l'enseignement.....	89
4.6.1 Un moment décisif dans sa carrière.....	90
4.6.2 Ses forces et son style d'enseignement.....	90
4.6.3 Les valeurs au travail	91
4.6.4 Son rapport avec les élèves	92
4.6.5 Son rapport avec les collègues enseignantes.....	93
4.6.6 Son rapport à la direction	94
4.6.7 Ses difficultés d'adaptation au métier.....	94
4.6.7.1 Avec les élèves, les collègues et la direction.....	94
4.7 Jeanne : Un choix judicieux.....	95
4.7.1 Son style d'enseignement.....	96
4.7.2 Ses forces 96	
4.7.3 Les valeurs au travail.....	97
4.7.4 Son rapport avec les élèves	98
4.7.5 Son rapport avec les collègues enseignantes et la direction.....	98
4.7.6 Les difficultés d'adaptation au métier	99
4.7.6.1 Avec les élèves et les collègues et la direction.....	99
4.8 Julie : Une profession qui a de la valeur.....	100
4.8.1 Son école parfaite et un moment décisif dans sa carrière.....	100
4.8.2 Son style d'enseignement.....	101
4.8.3 Ses forces 101	
4.8.4 Les valeurs au travail.....	101
4.8.5 Son rapport avec les élèves.....	103
4.8.6 Son rapport avec les collègues enseignantes.....	104
4.8.7 Son rapport à la direction	104
4.8.8 Ses difficultés d'adaptation au métier	105
4.8.8.1 Avec les élèves.....	105
4.8.8.2 Avec les collègues.....	105
4.8.8.3 Avec la direction.....	105
4.9 Amélie : Une famille élargie.....	106
4.9.1 Ses forces par rapport à l'exercice de son métier.....	106

4.9.2 Son style d'enseignement.....	107
4.9.3 Les valeurs au travail.....	107
4.9.4 Son rapport avec les élèves et les collègues enseignantes.....	109
4.9.5 Son rapport à la direction	110
4.9.6 Ses difficultés d'adaptation au métier avec les élèves et les collègues.....	110
4.9.7 Ses difficultés d'adaptation au métier avec la direction.....	111
4.10 Marie-Ève: Je ne suis pas à ma place.....	111
4.10.1 Ses forces par rapport à l'exercice de son métier.....	113
4.10.2 Son style d'enseignement.....	114
4.10.3 Les valeurs au travail.....	114
4.10.4 Son rapport avec les élèves et les collègues enseignantes.....	115
4.10.5 Son rapport avec les collègues enseignantes.....	116
4.10.6 Son rapport à la direction.....	116
4.10.7 Ses difficultés d'adaptation au métier	117
4.10.7.1 Avec les élèves et les collègues.....	117
4.10.7.2 Ses difficultés d'adaptation au métier avec la direction.....	117
4.11 Conclusion.....	117
Chapitre 5.....	120
L'analyse de contenu.....	120
Section 1.....	121
5.1 Plusieurs raisons d'entrer dans le métier	121
5.1.1 Ce qu'elles aiment : les enfants.....	122
5.1.2 Ce qu'elles n'aiment pas.....	123
5.2 Leur style et leurs forces au travail.....	124
5.3 Les rapports au travail.....	126
5.3.1 Rapports avec les élèves.....	126
5.3.1.1 Les changements qu'elles aimeraient apporter dans leur rapport avec les élèves.....	127
5.3.1.2 Les difficultés avec les élèves.....	128
5.3.2 Rapports avec les collègues.....	129
5.3.2.1 Les changements souhaités dans la relation avec les pairs	130
5.3.2.1.1 Un milieu presque exclusivement féminin et parfois difficile	130
5.3.2.2 Les difficultés avec les collègues.....	131
5.3.3 Rapports avec la direction.....	132
5.3.3.1 Changements souhaités dans le rapports à la direction.....	133
5.3.3.2 Les difficultés avec la direction.....	134
Section 2 : Les valeurs au travail ou pourquoi elles le font.....	135
5.4 Quelques définitions	135

5.4.1 La flexibilité	136
5.4.1.1 Comment se manifeste la flexibilité au travail.....	137
5.4.1.2 Les avantages de la flexibilité.....	138
5.4.1.3 Les inconvénients de la flexibilité.....	139
5.4.2 L'authenticité.....	140
5.4.2.1 Comment se manifeste l'authenticité au travail.....	141
5.4.2.2 Les avantages de l'authenticité.....	142
5.4.2.3 Les inconvénients de l'authenticité.....	143
5.4.3 Vocation, passion, métier, job.....	144
5.4.3.1 Avoir ou ne pas avoir la vocation.....	145
5.5 D'autres valeurs importantes	148
Conclusion.....	149
Chapitre 6.....	150
L'interprétation.....	150
Section 1 :	150
Les caractéristiques des valeurs.....	150
6.1 Les valeurs modernes des enseignantes.....	151
6.1.1 La profession et la vocation dans une perspective moderne.....	151
6.1.2 La bonne manière de faire ou la croyance en l'objectivité	153
6.1.3 La Raison et l'entrée dans la profession.....	153
6.2 Les valeurs postmodernes des enseignantes.....	154
6.2.1 La flexibilité	155
6.2.1.1 Style au travail et influence du pragmatisme postmoderne.....	155
6.2.2 L'authenticité	156
6.2.3 Une question de contexte.....	157
6.2.4 La vocation	158
6.3 Les éléments de continuité.....	159
6.3.1 Le praticien réflexif et la professionnalisation.....	160
Section 2	161
Relations entre les valeurs modernes et postmodernes.....	161
6.4 Complémentarité des valeurs modernes et postmodernes.....	161
6.4.1 Tensions entre les valeurs modernes et postmodernes chez les enseignantes	162
6.4.1.1 La manière d'enseigner	163
6.4.1.2 Les motivations d'entrée dans le métier.....	164
6.4.1.3 Les rapports de travail	164
6.4.1.4 Le rapport au syndicalisme enseignant	165
6.4.2 La vocation et la carrière : remise en cause de l'idée moderne?.....	166

6.5 La flexibilité et l'authenticité ; deux valeurs parfois en opposition	167
Conclusion.....	169
Bibliographie	173
Annexe I.....	177
Schéma d'entrevue.....	177
Annexe II.....	179
Tableaux.....	179

Liste des tableaux

Tableau I :	Les concepts et les valeurs dans les questions d'entrevue.....p. 47
Tableau II :	Les valeurs postmodernes au travail.....Annexe III
Tableau III :	Les valeurs importantes au travail..... Annexe III

Liste des figures

Figure 1 : Processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant.....p. 33

Remerciements

Ce mémoire est le résultat de longues années de travail entrecoupées de moments de joie, de découragement, de découverte sur la vie à travers les sciences humaines, mais surtout de persévérance. Aussi, je tiens à remercier M. Claude Lessard, mon directeur de recherche, pour son soutien indéfectible tout au long de ces années, mais aussi et surtout pour avoir cru en moi, alors que je n'étais pas certaine moi-même d'avoir une place dans cet univers bien éloigné de ma réalité de nouvelle enseignante assoiffée de connaissances nouvelles.

Je remercie chaleureusement les dix enseignantes qui ont participé à cette recherche sur les valeurs. Sans vous, la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible.

Merci Valérie, Bob et Julien, pour m'avoir permis de profiter du bonheur d'avoir de véritables amis, même à ce stade des études qui est habituellement solitaire. Vous avez été, et demeurez pour moi, des sources d'inspiration. Je vous aime très fort.

Merci Martin, ton amour et ta présence dans ma vie me permette de savoir que les rêves sont possibles quand on y croit vraiment. Je tiens aussi à remercier ma merveilleuse fille, Sarah Jeanne, d'illuminer chaque jour de ma vie depuis qu'elle est là. Je vous adore tous les deux, mes deux grands amours.

Papa, le regard que tu portes sur moi est magique... dans ce regard je suis toujours une gagnante. Merci d'accorder autant d'importance à mes idées, mes projets et mes rêves. Maman, nos longues conversations sur la vie ont grandement contribué, mine de rien, à ce que je sois toujours en quête de vérité et de nouvelles connaissances. Je vous dédie ce mémoire avec amour et respect, ainsi qu'à mes grands-parents, Pépé et Mamie. Pépé, je sais que tu sauras prendre le temps qu'il faut pour lire et apprécier cette réflexion.

Introduction

Constamment renvoyées à elles-mêmes en tant que praticienne réflexive, mais aussi en tant qu'individu postmoderne, les nouvelles enseignantes¹ évoluent au sein d'une identité collective incertaine (Cattonar et Maroy, 2000). Chez la nouvelle génération d'enseignantes, tant au Québec qu'en France, plusieurs facteurs, tels le taux de décrochage inquiétant des nouveaux enseignants, les départs à la retraite massifs de la dernière décennie, les grands changements sociaux depuis la deuxième Guerre mondiale, nous amènent à croire à un nouveau portrait du monde du travail sous l'angle des valeurs des nouvelles générations d'enseignants (Cattonar et Maroy, 2000; Gohier, Anadón *et al.*, 2001; Boudinet, 2002; Rayou et Van Zanten, 2004; Fournier, 2006).

Dans le présent mémoire, nous explorons le changement d'*ethos* dans la profession enseignante à travers les valeurs au travail et en regard des changements socioculturels postmodernes. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, ce changement d'*ethos* au travail se campe dans le contexte d'importantes transformations sociales amorcées il y a de cela quelques décennies : « ...bien que le travail n'ait pas perdu sa valeur dans la société postindustrielle, il semblerait cependant qu'il soit réinterprété selon une nouvelle dimension de réalisation personnelle » (Fournier, 2006: 9). À nos yeux, cette mutation des valeurs de travail représente bien un indice du changement qui a pu s'opérer au même moment à l'école. Pour l'expliquer, Dubar (1991) affirme que dans leur hypersocialisation, les enseignants sont enclins à reproduire au travail les changements sociaux qui les ont eux-mêmes socialisés à l'extérieur de l'école.

Mis à part les transformations socioculturelles, d'autres facteurs bouleversent aussi l'identité et les valeurs des enseignantes. Par exemple, le portrait démographique au Québec; actuellement, la vague des « baby-boomers » se retire tranquillement, laissant la place à une nouvelle génération d'enseignantes. En France, Patrick Rayou (2004) qui

¹ Dans ce texte l'usage du féminin est utilisé pour cause de la présence majoritaire des femmes dans la profession enseignante, en plus de constituer un choix méthodologique.

s'interroge sur la nouvelle génération d'enseignants, utilise cette image de la reprise du flambeau pour exprimer la difficulté qu'éprouverait la nouvelle génération d'enseignants à prendre sa place. En effet, il existe au sein des écoles québécoises une véritable dynamique de renouvellement du personnel; malgré tout, les plus jeunes éprouvant certaines difficultés à prendre leur place au sein de la profession, ainsi qu'à s'adapter aux conditions de travail en place (Mukamurera et Gingras, 2004); on peut dès lors s'interroger sur l'esprit de collégialité au sein des écoles (Cruickshank, 1990; Donahoe, 1993; Rayou, 2004). Or, si on s'interroge sur les valeurs au travail, c'est aussi dans le but de comprendre un peu plus les rapports de travail qu'entretiennent les enseignantes novices avec les élèves, les collègues et la direction.

Selon l'étude de Rayou et Van Zanten (2004) menée auprès des nouveaux enseignants, il serait trop tôt pour affirmer si l'adhésion à des valeurs différentes par la nouvelle génération constitue une tendance relevant d'adaptations individuelles ou si cette même tendance est appelée à se généraliser lorsque le poids des nouveaux praticiens dans la profession sera plus important (2004). Une chose est certaine, le fait de questionner les enseignantes sur leurs valeurs de travail constitue un pas utile vers la réponse à cette question.

Pour justifier le recours à la thèse postmoderne, nous posons un regard sociohistorique sur la conception de l'éducation. Pour Durkheim, par exemple, la définition de l'éducation va comme suit : « la constitution d'un état intérieur et profond qui oriente l'individu dans un sens défini pour toute la vie » (Durkheim, 1968 : 38). Cette manière de concevoir l'éducation repose sur l'idéal moderne qui établit l'individu dans un projet de vie et une identité stables, en lien avec la socialisation et l'intégration aux institutions dominantes (Boltanski et Chiapello, 1999). Or, les changements de structures sociales de la postmodernité favorisent bien au contraire l'éclosion d'une toute nouvelle manière d'envisager le rapport à la stabilité. De carrière pour la vie, on passe à l'idée de projets de vie (1999). Pour faire un rapprochement avec le milieu enseignant, on considère par exemple de plus en plus la possibilité d'occuper un autre emploi en même temps que celui d'enseigner. De plus, il est même naturel d'envisager la profession

enseignante comme une expérience de vie temporaire et enrichissante qui permette de se construire soi-même (Fournier, 2006). Suivant ce nouveau concept d'impermanence dans la vie et le travail, plus rien n'est défini pour toute la vie désormais (Ruby, 1990; Pacom, 1995) et l'individu est dans un rapport à l'autre plus temporaire, fragmenté et beaucoup plus complexe. « La subjectivité n'est plus donnée à travers des rôles sociaux stables et relativement clairs (travailleur, parent, retraité, etc.), elle renvoie à un processus d'autoconstruction entre des logiques sociales multiples » (Fournier, 2006 : 9).

À l'école, ce rapport à l'autre c'est celui que l'enseignante entretient avec l'élève, une collègue ou encore avec la direction; que se passe-t-il dans la rencontre entre ces différents acteurs qui portent en chacun d'eux un bagage personnel et culturel de plus en plus diversifié et éclectique? Quelles valeurs sont confrontées ou partagées dans cette rencontre ou l'altérité n'est plus définie de la même manière qu'autrefois (Amorim, 2002)? Aussi, le rapport au temps évolue; la flexibilité que demandent les horaires de travail, ainsi que les nombreuses situations particulières en classe, font que le moment présent l'emporte bien souvent sur la planification du temps et demandent de l'enseignante une réorganisation constante de son horaire. Le moment présent apparaît vital dans le nouveau rapport au travail.

Malgré toute l'information dont nous disposons, dans les faits, nous ne savons que très peu de choses sur les valeurs des enseignantes qui ont fait leur entrée dans l'enseignement au cours des dix dernières années. Certains travaux récents se penchent sur les raisons de l'abandon volontaire du métier (Kirsch, 2006) ainsi que sur les aspirations des nouveaux enseignants (Fournier, 2006), mais aucune étude récente ne s'intéresse concrètement aux valeurs des nouvelles enseignantes au travail. Par notre étude, nous espérons ainsi arriver à entamer une discussion sur le sujet, tout en tentant de construire une trame de sens à partir du discours d'enseignantes novices sur les valeurs personnelles et professionnelles qui les animent. Ceci constitue d'ailleurs l'objectif général de notre recherche.

Par ailleurs, nous désirons prendre du recul par rapport à l'évolution sociohistorique des valeurs, suffisant pour construire une meilleure compréhension de leur rapport au travail. Toute simple, notre démarche consiste à dégager un peu de sens à partir du discours des enseignantes novices à un niveau microsociologique, dans le but d'en tirer un fil conducteur qui permette de remonter à un niveau plus macrosociologique, en lien avec de grands changements sociaux postmodernes. À cet égard, puisqu'il est de plus en plus question d'un malaise au niveau de l'identité professionnelle des nouvelles enseignantes (Gohier, Anadón *et al.*, 2001; Mukamurera et Gingras, 2004; Fournier, 2006; Kirsch, 2006), il est tout à fait intéressant de s'appuyer sur cette lecture sociohistorique de l'évolution des valeurs sociales; celle-ci représente le cadre interprétatif valable et particulièrement fécond, de ce qui constitue notre analyse du discours des nouvelles enseignantes.

Toutefois, il est important de mentionner que même si nous croyons que la tendance postmoderne domine la société contemporaine, il est évident que la modernité en constitue la base et qu'elle continue d'exercer une influence considérable sur la société dans son ensemble. Ceci dit, le défi ne consiste pas tant à documenter des changements dans les identités enseignantes, qu'à prendre un recul suffisant pour comprendre « comment » ces changements sont canalisés par les valeurs professionnelles et personnelles de nos jeunes recrues; dix enseignantes ont accepté de participer à cette recherche phénoménologique de type exploratoire, dans un climat de confiance et avec le plaisir de se raconter.

Au fil des pages de ce mémoire portant sur les valeurs des nouvelles enseignantes, nous abordons tout d'abord, au premier chapitre, l'articulation du problème de recherche en mettant l'accent sur l'identité enseignante et les valeurs personnelles et professionnelles à travers le travail enseignant. Au deuxième chapitre, nous explorons les principaux concepts évoqués lors de la problématique, ainsi que les thèses moderne et postmoderne en nous attardant surtout sur les concepts de flexibilité, d'authenticité et de vocation. Dans ce chapitre, nous plongeons également dans les dimensions du travail enseignant, après avoir révisé les théories de la valeur. Dans une troisième partie, notre

objectif étant de découvrir comment les nouvelles venues vivent leur intégration dans le métier et quel sens elles attribuent aux différents aspects de la profession à travers un discours sur les valeurs, nous expliquons l'approche méthodologique que nous avons choisie afin de recueillir l'information nécessaire pour traiter la question de recherche. Suite à cela, nous avons consacré le quatrième chapitre à la présentation des dix profils personnalisés des participantes qui ont été dressés à partir des réponses aux questions de l'entretien. L'analyse du discours de nos enseignantes et son interprétation à la lumière de notre cadre interprétatif, constituent les cinquième et sixième chapitres. En guise de conclusion, nous rappelons l'essentiel des résultats, les limites de notre démarche et indiquons quelques pistes de recherche ultérieure.

Chapitre 1

La problématique

Les jeunes enseignantes représentent une partie croissante du corps professoral. D'ici quelques années, la génération des baby-boomers aura complètement disparu des écoles, ce qui ne manquera pas de modifier en profondeur la profession enseignante (Rayou et Van Zanten, 2004). Dans les faits, c'est vers la fin des années 1990 que les baby-boomers ont amorcé leur départ à la retraite, causant ainsi une pénurie d'enseignants dans les écoles (Céré, 2003; Gauthier et Mellouki, 2003, tirés de Fournier, 2006). D'après une étude du ministère de l'Éducation du Québec, 80% des effectifs du personnel enseignant de 1996 seront remplacés d'ici 2009 (MEQ, 1990, dans : Fournier, 2006). Et bien qu'en ce moment on ne parle plus de pénurie, la demande pour de nouveaux enseignants demeure très élevée. Cependant, la rétention des jeunes enseignants dans le métier semble problématique; plusieurs d'entre eux quittent après seulement quelques années de pratique ou encore préfèrent la suppléance occasionnelle qui leur permet d'exercer en même temps un autre emploi. Il arrive aussi de plus en plus fréquemment qu'ils changent d'école dans le but d'améliorer leur sort, soit parce que le milieu est trop difficile ou soit pour s'assurer un emploi jusqu'à la fin de l'année, dans plusieurs des cas, cela va même jusqu'au bris de contrat (Céré, 2003, dans : Fournier 2006).

Un malaise est réellement palpable dans la profession. En effet, 15 % d'entre eux quittent le métier dans les cinq premières années (MELS, 2006). Selon Kirsch, qui a effectué une étude sur l'abandon du métier chez les nouveaux enseignants, dans la plupart des cas les nouveaux enseignants quittent le métier pour cause d'épuisement professionnel (2006). Ce nouveau malaise, dû à l'épuisement professionnel, nous amène bien sûr à nous questionner sur les raisons qui en sont à l'origine.

Comme chacun le sait, enseigner consiste à combiner la transmission du contenu et la pédagogie, la planification didactique et la gestion de classe, mais c'est aussi sans cesse s'interroger sur les chemins qui peuvent y mener ; le modèle du praticien réflexif présent dans la formation des maîtres depuis maintenant quelques décennies est à cet égard très pertinent. Nous remarquons en effet que l'enseignant doit plus que jamais puiser au fond de lui-même les ressources nécessaires pour répondre adéquatement aux besoins de l'élève et à l'ensemble des exigences de sa tâche (Tardif et Lessard, 1999). Il doit faire preuve d'un bon jugement à chaque instant et dans chaque situation. Pour revenir aux sources des grandes réformes de l'éducation au Québec, selon le *Rapport Parent*, le jeune enseignant devrait être « libre » et bénéficier de l'autonomie nécessaire à l'exécution de sa tâche. Comment serait-il autrement possible, sans cette liberté, de répondre adéquatement aux besoins divers des enfants, ainsi qu'aux multiples attentes des parents et du milieu, aux événements imprévus qui ponctuent et affectent le cours du travail enseignant? Mais cette liberté semble avoir un prix; pour certaines enseignantes, l'épuisement professionnel représente ce prix.

Malgré qu'elle soit à double tranchant, c'est finalement cette autonomie professionnelle qui permet d'exercer le métier complexe d'enseignant. Le recours aux valeurs devient alors une pierre angulaire de la pratique, un ancrage et une référence essentielle. D'ailleurs, toute définition de la mission en éducation est formulée en termes de valeurs : instruire, socialiser et qualifier. Cependant, ces concepts très larges laissent présager un enseignant confronté à une multitude d'interprétations et de manières d'accomplir sa mission, la réalité étant que ce dernier se trouve seul face à une tâche mal définie et ni plus ni moins renvoyé à lui-même. Son véritable défi réside dans la recherche de cohérence entre son interprétation personnelle de cette triple mission éducative et le travail qu'il accomplit dans le contexte changeant de la classe. Nous croyons que cela, et d'autres réalités beaucoup plus banales comme par exemple des coupures budgétaires qui l'obligent à se débrouiller sans l'aide d'un technicien en éducation spécialisé, ainsi que les réformes qui se succèdent et auxquelles il doit s'adapter, le ramènent constamment à ses valeurs personnelles et professionnelles.

En conséquence, on attend des nouveaux enseignants qu'ils soient capables de juger de diverses situations, qu'ils soient à même de s'adapter à différents contextes et qu'ils usent de créativité afin de développer des séquences d'enseignement et des activités d'apprentissage qui sauront intéresser et stimuler les élèves. En d'autres mots, ils doivent être aptes à réguler leur propre pratique et savoir innover.

La problématique de ce mémoire est donc celle des jeunes enseignants qu'on connaît peu, pour qui l'insertion dans le métier est toujours difficile (Mukamurera et Gingras, 2004 ; Rayou et Van Zanten, 2004) étant données les caractéristiques du métier.

La formation des maîtres veut en faire des professionnels au sens du praticien réflexif, mais on ne sait pas comment ce modèle est reçu, ni quel sens a le travail pour eux. La question se pose : qui sont ces jeunes enseignants et quelles sont les valeurs qui les animent?

1.1 Identité des nouvelles enseignantes

Les nouvelles enseignantes qu'on connaît peu portent en elles un nouvel éthos du travail (Fournier, 2006), une identité remaniée, qui nous amènent à croire à l'idée d'un nouveau portrait du monde du travail sous l'angle des valeurs des nouvelles générations d'enseignantes. Le peu de recherches effectuées sur les nouveaux enseignants (Fournier, 2006; Kirsch, 2006; Rayou et Van Zanten, 2004) justifie notre questionnement au sujet des valeurs des nouvelles enseignantes et laisse entrevoir un vide à combler dans notre compréhension de la nouvelle génération. Dans le présent mémoire de recherche, les valeurs des nouvelles enseignantes sont observées et analysées à travers les phénomènes d'adaptabilité et d'identité professionnelles. C'est avec une relative certitude qu'on peut dire que l'identité professionnelle des nouvelles enseignantes évolue à travers les époques et qu'elle suit les transformations sociales. Et puisqu'il est de plus en plus question d'individualisme (un sujet renvoyé à lui-même invité à définir seul et pour lui-même son échelle de valeurs personnelles), l'identité, aussi bien professionnelle que personnelle, constitue notre repère le plus stable pour comprendre la nouvelle génération d'enseignantes. La quête de «soi» et l'épanouissement personnel sur différents plans

(travail, vie personnelle, loisirs, expériences de vie) définissent l'individu d'aujourd'hui. Mais cette quête, c'est aussi celle de l'enseignante qui devient par la force des choses (en plus d'y être encouragée par sa formation) un praticien réflexif responsable de son épanouissement professionnel.

Mais que savons-nous des effets réels de ces changements socio culturels sur l'identité professionnelle des jeunes enseignantes? À ce jour, peu de recherches ont été entreprises pour faire la lumière sur le sujet. «Or, s'il est fait mention de compétences attendues et de pratiques réflexives, dans les débats théoriques et politiques, il est peu question de définition de l'identité professionnelle, au-delà des exercices de qualification de « l'acte professionnel » et encore moins du processus constitutif de cette identité» (Gohier, Anadón *et al.*, 2001: 4).

1.2 Les valeurs des jeunes enseignantes

L'objet du présent mémoire, « *Les valeurs des jeunes enseignantes* », se veut une tentative de construction de sens sur les valeurs, à partir des réflexions d'une dizaine d'enseignantes² de la région de Montréal. Ces réflexions portent sur leurs valeurs au travail, mais aussi sur leurs valeurs personnelles, le but étant de mieux comprendre comment les nouvelles venues vivent leur intégration et conçoivent leur place dans le métier. Pour simplifier la terminologie, nous parlons uniquement de valeurs professionnelles, mais toujours en y incluant les valeurs personnelles auxquelles fait référence le modèle du praticien réflexif mis de l'avant lors de la formation des maîtres. D'ailleurs, selon les analyses du travail faites par Tardif et Lessard (1999), les valeurs personnelles sont très importantes dans le travail enseignant ; au cœur du travail enseignant se trouve la personne. Ce n'est donc pas un hasard si nous posons le problème en termes de liens entre ces valeurs dites personnelles et les valeurs professionnelles. Par ailleurs, le fait que l'individualité se retrouve au cœur de la thèse postmoderne met d'autant plus l'accent sur des changements sociaux qui ont induit les nouvelles valeurs personnelles. À cet effet, nous explicitons le concept de valeur au

² Seulement des femmes participent à l'enquête.

prochain chapitre à travers les thèses modernes et postmoderne, mais aussi et surtout en passant par les dimensions du travail.

1.3 L'identité à travers les valeurs

Afin de mieux connaître les valeurs de ces nouvelles venues dans la profession, il est essentiel de les interroger sur leur sens du travail et de la vocation, ainsi que sur leur relation avec les acteurs de l'école, soit les collègues, la direction et les élèves. Dans cette direction, Rayou et Van Zanten (2004) ont réalisé une étude globale des valeurs des nouveaux enseignants français, en s'interrogeant sur leur identité en général et leur place dans le métier: Les nouveaux enseignants changeront-ils le visage de l'école? Sont-ils en mode rupture avec les valeurs des générations les ayant précédés? Selon ces deux auteurs, l'identité de certaines nouvelles enseignantes dont «l'expérience devient alors la véritable colonne vertébrale du métier» (2004: 72), allie la réflexion sur les actes professionnels et une flexibilité qui semble naturelle, même si elle est souvent très pragmatique.

Par ailleurs, le modèle de construction identitaire de Gohier, Anadón *et al.* (2001), présenté plus loin dans le cadre conceptuel, démontre bien le caractère complexe, dynamique et interactif de la construction identitaire. Le modèle qu'ils proposent « repose sur une conception de l'identité professionnelle qui ne saurait être réduite à une identité socialement partagée avec les membres d'un groupe exerçant une occupation, soit-elle ou non professionnelle» (2001: 4), puisqu'elle comporte une part ontologique irréductible à l'habitus enseignant. D'après leurs recherches, pour qu'une personne reconnaisse comme sienne une identité professionnelle, elle doit être intégrée à l'identité globale de la personne (2001). Ainsi, on peut dire que le chemin de l'identité professionnelle passe par les valeurs personnelles et qu'il a comme point d'ancrage l'identité globale de la personne.

1.4 Une conversion identitaire

Depuis quelques années, « une nouvelle culture verrait progressivement le jour parmi les novices qui favoriseraient un équilibre différent entre la vie personnelle et la vie

professionnelle » (Kirsch, 2006: 15). Ainsi, l'identité globale de la personne mise de l'avant, la capacité et le devoir de choisir selon ses valeurs auxquels s'ajoute la réflexion sur la pratique et une position de force sur le marché actuel de l'emploi (Kirsch, 2006), font croire à une conversion identitaire bien réelle dans le métier d'enseignant. Cette conversion identitaire trouve appui dans les valeurs macrosociales ainsi que dans le récent modèle du praticien réflexif proposé dans le curriculum de formation des maîtres.

À cet égard, le modèle du praticien réflexif, étudié par Cattonar et Maroy (2000), présente l'enseignant en acteur capable de penser par lui-même et non en exécutant. Ce modèle de pratique individualisant, rationnel et responsabilisant suppose donc une conversion identitaire à travers laquelle le praticien réflexif (perçu comme le pendant nécessaire de diverses réformes du système éducatif) est l'acteur d'un modèle de changement technocratique s'imposant lentement, mais sûrement (2000). Le modèle du praticien réflexif favorise les moments de remise en question. Dans ces moments, le praticien réflexif se trouve confronté à des choix, par rapport à sa pratique et à sa représentation de lui-même, dans le domaine des connaissances, des croyances, des attitudes, des valeurs, des conduites, des habiletés, des buts, des projets, des aspirations, etc. (Gohier, Anadón *et al.*, 2001). Et, « c'est aussi à travers ce processus, dynamique et interactif, caractérisé par un compromis entre les demandes sociales et son affirmation de soi, que son identité professionnelle se transformera (...) et qu'il pourra contribuer à la redéfinition de sa profession... » (2001 : 5). Tout ce processus de construction identitaire s'effectuera bien entendu en dialogue avec le groupe des enseignants, discutant les savoirs de la profession, les idéologies et les valeurs éducatives, le système éducatif, la déontologie et les demandes sociales (2001). Bref, c'est par la réflexion sur ses actes que la nouvelle enseignante procède à la redéfinition identitaire de sa génération.

En lien avec notre cadre interprétatif, la disposition au changement dont feraient preuve les nouvelles enseignantes laisse pressentir que l'identité professionnelle se transforme en effet selon la tendance décrite dans la thèse postmoderne qui veut que l'individu puise davantage dans ses ressources personnelles la substance qui alimente son identité professionnelle. Rayou et Van Zanten ont décrit ce changement d'identité de la

manière suivante : « ...il faut désormais se convertir à l'idée d'une implication personnelle dans une multitude de tâches... » (2004). Mais il faut dire que cette conversion identitaire n'est que partielle; les enseignantes font encore appel aux valeurs dites modernes, tels les fameuses méthodes « qui ont fait leurs preuves ».

Les travaux de Branka Cattonar (2005) qui portent sur les régulations du système éducatif proposent justement un modèle de noyau et de périphérie pour montrer comment les nouveaux enseignants à la fois ont des traits qui appartiennent au noyau de la profession enseignante qui n'ont pas été complètement rejetés, mais en même temps des réaménagements qui sont une manière intéressante de penser l'héritage et la transition de l'héritage, et qui consiste à dire que ce n'est ni une assimilation totale, mais ni un rejet total du modèle ancien. Malheureusement, déplorent Cattonar et Maroy, peu de place semble faite dans la nouvelle configuration identitaire pour que les nouvelles enseignantes «puissent se saisir collectivement des enjeux bien réels que constituent le changement du métier enseignant et l'organisation du travail scolaire » (2000). Comme ce mémoire ne s'interroge pas sur les questions d'organisation scolaire, nous revenons sur le sujet seulement dans le cinquième chapitre, alors qu'il est question du syndicalisme enseignant et des tensions entre valeurs modernes et postmodernes.

1.5 Une crise identitaire

Dans les dernières décennies, les réformes qui se sont succédées ainsi que les changements sociaux importants au Québec ont contribué à modifier le portrait de l'enseignement. En effet, la réforme scolaire inaugurée par le *Rapport Parent* est à la fois perçue « comme une transformation devenue nécessaire et inévitable, qui tient au retard de la société québécoise sur les autres sociétés, et comme un changement souhaitable et positif... » (Lessard et Tardif, 1996) et laisse souvent place à des opinions partagées quant à la place de l'enseignante postmoderne dans une profession résolument moderne.

Or, Legault (2003) fait état dans ses travaux collectifs de l'existence d'une crise identitaire qui s'étend à la société québécoise dans son ensemble. L'ouvrage « *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme* » explique comment la société

québécoise, suite au projet de modernisation, en est venue à finalement perdre ses repères les plus importants, ses valeurs profondes et communes. Les auteurs écrivent: « À défaut de bien commun, chacun protège son bien propre, et le social se vide de l'intérieur. Prévalent alors l'interprétation de la crise de la société en tant que crise éthique et l'introduction du thème de la crise du lien social dans les sciences sociales » (2003 : 8-9). La crise du lien social fait ici référence à la notion d'individualisme qui fragmente, exclue, polarise et dilue (2003). Puis ils ajoutent: « Dans ce contexte où la société n'assume plus son rôle dans la socialisation de la personnalité et où le système culturel ne fournit plus les référents nécessaires à la formation de l'identité sociale et personnelle, l'individu, seul, devient responsable de son identité. Là se joue et se dénoue la crise de l'identité » (2003 : 8-9). À un niveau macrosociologique, nous pouvons ainsi comprendre le contexte sociohistorique dans lequel la crise identitaire des enseignantes prend racine.

Par ailleurs, les travaux de Gohier, Anadón *et al.* (2001) portant sur la construction identitaire, font à leur tour état d'un malaise au sein de la profession enseignante. À partir de l'étude de Sikes, Measor et Woods (1985, tiré de Gohier, Anadón *et al.*, 2001) qui décrit les stades dans le développement de la carrière professorale en passant par l'identification des moments de crise « comme moteur principal de ce développement » (2001 : 7), ils présentent la crise identitaire des enseignants comme l'élément dynamique qui permet une nouvelle construction identitaire, à la fois globale (pour la profession) et locale (dans les situations particulières vécues par l'enseignante). C'est d'ailleurs en négociant son identité en fonction des contraintes de son environnement professionnel et de ses propres intérêts que l'enseignante use de différentes stratégies, allant du refus à l'intériorisation totale, mais dont résulte souvent un «compromis stratégique impliquant un mélange d'ajustement intériorisé et de redéfinition stratégique qui permet au sujet d'atteindre ses buts partiellement redéfinis » (Sikes, Measor et Woods, 1985, p. 236, dans Gohier, Anadón *et al.*, 2001). Cette manière d'aborder la crise identitaire repose sur une conception rationnelle de l'action de l'enseignante qui, ne l'oublions pas, demeure normativement soumise à la pratique réflexive.

En fin de compte, si elle est gérée adéquatement et avec maturité professionnelle, la crise identitaire vécue par l'enseignante permettrait, selon Gohier et Anadón, d'accéder à une plus grande autonomie professionnelle basée sur une nouvelle identité temporaire (2001). Ici le terme temporaire est important en ce qu'il est représentatif de la thèse post-moderne pour laquelle rien n'est jamais acquis, faute de repères permanents.

L'identité en crise sert ici de catalyseur à la remise en question, ou peut-être est-ce le contraire? Cependant, qu'il s'agisse de remise en question ou de crise identitaire, locale ou globale, il n'en résulte pas nécessairement une plus grande aisance personnelle et professionnelle dans le métier. Sinon pourquoi 15 % des nouveaux enseignants quitteraient-ils le métier dans les cinq premières années de métier (MELS, 2006) ?

1.6 Le décrochage scolaire des nouvelles enseignantes

Comme les recherches effectuées sur la rétention des nouvelles venues dans le métier posent le problème sous l'angle d'un sujet réflexif, «décideur» et autonome, il est évident que toute la question de valeurs personnelles représentent un facteur décisionnel non négligeable (Fournier, 2006; Kirsch, 2006, Mukamurera et Gingras, 2004; Gohier, Anadón et *al.*, 2001). En ce sens, Kirsch, dont le propos s'articule autour des raisons qui font que les nouveaux enseignants «décrochent», explique : « au cours de la période d'insertion, de nombreux événements personnels et familiaux (déménagement, rupture amoureuse, mariage, maternité ou paternité) sont susceptibles d'influencer les choix de carrière des jeunes enseignants (Grissmer et Kirby, 1987, tiré de Kirsh, 2006 : 29), ce qui laisse croire à une prédominance des facteurs personnels dans leurs choix professionnels.

Ainsi, la rétention des jeunes enseignantes dans le métier semble dépendre des valeurs qui les animent et qui motivent leurs prises de décision, tant sur le plan professionnel que personnel. De cette capacité et de ce devoir décisionnels découlent le nouveau visage du travail enseignant.

1.7 Le travail enseignant

Dans le travail enseignant, il est à la fois question d'un rapport à soi et d'un rapport aux autres. Le rapport à soi (connaissances, croyances, attitudes, valeurs, habiletés, buts, projets, aspirations) comme personne et le rapport aux autres (le rapport au travail, aux responsabilités, aux apprenants, aux collègues et au corps enseignant ainsi qu'à l'école comme institution sociale) constituent deux types de représentations distinctes (Gohier, Anadon *et al.*, 2001). Dans le débat actuel sur la professionnalisation de l'enseignement, ces représentations « confortent la conception de l'enseignement en tant que profession requérant, entre autres, autonomie, réflexivité, et compétence éthique » (2001 : 10) et complexifie la compréhension qu'on a du rapport des enseignantes au travail.

Dans leur rapport au travail, les valeurs des enseignantes sont d'autant plus présentes que ce même rapport constitue le centre névralgique du travail enseignant. Autrement dit, c'est à travers les différents aspects du travail qu'il faut questionner les enseignantes, afin de saisir toute l'étendue des valeurs qui les animent, sur des sujets qui sont au cœur du métier, soit : d'abord le rapport à soi à travers les raisons d'entrer dans le métier, le sentiment de vocation, etc.; puis le rapport aux élèves, aux collègues, et finalement, les rapports à la direction.

1.7.1 *Un nouveau portrait du monde du travail*

Si le fait de considérer le métier d'enseignante comme une vocation est toujours courant à notre époque, il arrive aussi de plus en plus fréquemment que la nouvelle génération de professionnels, en éducation ou ailleurs, exerce plus d'un emploi à la fois (Fournier, 2006). En vérité, l'idée de « contrat temporaire » s'applique de plus en plus à la réalité nouvelle des dernières années. S'il s'agit d'investir dans le travail, l'investissement total du sujet n'est pas exclu, mais il se peut que cet investissement soit un investissement de courte durée, donc temporaire. On parle notamment d'une période de transition dans la société menant à de nouvelles formes de carrière qui remplacent le modèle traditionnel de stabilité au travail tel qu'on l'a connu (Fournier, 2006). Le terme « patchwork career » illustre d'ailleurs parfaitement ce nouvel *ethos* du travail qu'ont perçu certains chercheurs (Mayrhofer, Strunk, Schinffinger, Iellatchitch, Steyrer & Meyer, 2002; Fournier, 2006). Bref, on ne se laisse plus définir par son emploi; les emplois servent de définition

temporaire aux étapes de la vie (Fournier, 2006) et c'est la flexibilité au niveau de l'emploi qui est garant de la réussite personnelle.

Les enseignants n'échappent pas à cette nouvelle logique. Par ailleurs, on retrouve dans le domaine de l'éducation de plus en plus de nouveaux enseignants, surtout au secondaire, qui occupent une fonction pour laquelle ils n'ont pas été directement formés (2006). C'est le cas de ces enseignantes ressources qui osent se transformer en orthopédagogues ou en responsables des animations à la bibliothèque. Ou encore le cas de ces enseignantes qui acceptent d'être affectées à une classe de troubles de comportement graves, alors qu'elles n'ont aucune idée de ce qui les attend. Cela nous amène à interroger un nouveau portrait du monde du travail sous l'angle des valeurs des nouvelles générations d'enseignantes.

Au primaire, la tâche des enseignantes est ponctuée de moments où l'on doit improviser puisque l'intégration des élèves en difficulté se vit parfois sans le soutien de professionnels formés pour intervenir dans les cas ne relevant pas des compétences du titulaire. En effet, le profil de classe va en se complexifiant de plus en plus. Ceci dit, le recours à la réflexion et aux valeurs ne saurait être évité. Cette forme de recours aux valeurs personnelles sur une même base que le recours aux valeurs professionnelles renvoie à l'éthique au travail. Or, l'éthique enseignante se définit en étroite relation avec les transformations sociales (Gohier et Jeffrey, 2005), il ne saurait en être autrement, surtout lorsque l'on pense à la complexification du marché du travail. Mais avant d'avoir recours à l'éthique, il est primordial de définir les valeurs sur lesquelles elle doit reposer; ces valeurs ce sont celles de la nouvelle génération d'enseignantes.

Dans le même ordre d'idées, les changements dans notre conception de la finalité du travail, sous la lunette des thèses moderne et postmoderne, sont de l'ordre de l'individualisme, de l'authenticité, de la flexibilité et de la raison instrumentale (Taylor, 1991). Taylor propose une définition de la raison instrumentale tout à fait compatible avec l'idée de flexibilité proposée dans la thèse postmoderne. Pour l'illustrer, Gohier et Jeffrey (2005) reprennent les propos de Taylor sur la raison instrumentale en ces mots : «

c'est cette rationalité que nous utilisons lorsque nous évaluons les moyens les plus simples pour parvenir à une fin donnée » (Gohier et Jeffrey, 2005 : 15). Voici la forme empruntée par ce nouveau portrait du monde du travail : se réaliser à travers son travail, quel qu'il soit, quitte à changer pour une nouvelle occupation qui correspond davantage à nos valeurs et nos buts. Tel que discuté ultérieurement dans le cadre interprétatif, les nouvelles valeurs postmodernes ainsi que les valeurs modernes constituent le meilleur repère disponible pour enquêter sur ce nouvel *ethos* du travail enseignant.

1.8 Objectif principal

Faire parler des jeunes enseignantes sur leurs valeurs au travail et découvrir si ces mêmes valeurs cadrent avec la thèse postmoderne constituent notre objectif principal. Nous espérons ainsi construire un peu de sens sur les valeurs de travail qui les animent dans le but de mieux les comprendre, tout en nous aidant des cadres interprétatifs de la modernité et de la postmodernité.

1.9 Formulation de la question de recherche

Étant donné le manque de recherches portant sur les valeurs des nouveaux enseignants, nous voulons questionner les nouvelles enseignantes sur leur rapport au travail à travers les valeurs personnelles et professionnelles qui les caractérisent. La question de recherche, qui sera précisée à la fin du cadre conceptuel, porte donc sur l'exploration des valeurs des nouvelles enseignantes en regard des thèses moderne et postmoderne.

1.10 Pertinence de la recherche

D'une part, la pertinence scientifique de la recherche renvoie à la méconnaissance des nouvelles générations d'enseignantes, à l'étude des valeurs, ainsi qu'au manque de recherches effectuées sur les enseignantes au regard des courants sociohistoriques de la modernité et de la postmodernité. En réalité, que savons-nous des effets réels de ces changements sociaux sur l'identité professionnelle des jeunes enseignantes? D'autre part, la pertinence professionnelle, quant à elle, porte sur une meilleure compréhension de

l'intégration dans le métier des nouvelles enseignantes, le but étant de mieux comprendre comment les nouvelles venues vivent leur intégration et conçoivent leur place dans le métier.

1.11 Conclusion

Bref, à travers la problématique de l'identité professionnelle de la nouvelle génération d'enseignantes, nous revisitons l'enjeu du praticien réflexif responsable de son épanouissement tant professionnel que personnel. Puisqu'il est peu question de définition de l'identité professionnelle et encore moins du processus constitutif de cette identité (Gohier, Anadón et *al.*, 2001), les valeurs personnelles et professionnelles constituent une piste ontologique de choix pour comprendre la nouvelle génération. Ceci dit, la présence d'une crise identitaire (2001) et d'un taux de décrochage scolaire qu'on remarque du côté des nouvelles enseignantes attire l'attention ces dernières années et nous amène à considérer les valeurs personnelles comme étant au coeur du travail enseignant. En ce sens, l'idée de « contrat temporaire » est de plus en plus omniprésente dans la réalité des enseignantes nouvellement arrivées sur le marché du travail et cela change considérablement la donne car on ne se laisse plus définir par son emploi (Fournier, 2006) ; bien au contraire, le centre névralgique du travail est la personne et son système de valeurs personnelles. Au prochain chapitre, nous présentons le cadre conceptuel de la recherche qui expose les définitions de la valeur ainsi que le domaine des valeurs au travail, en passant par l'exploration des dimensions du travail et la description des cadres interprétatifs.

Chapitre 2

Le cadre conceptuel

2.1 Les principaux concepts

Pour notre entrée en matière, voyons d'abord les grands axes du cadre conceptuel. En premier lieu, nous présentons les deux définitions de la valeur : la définition des théories générales et la définition des théories objectives, en précisant notre prise de position à ce sujet. Puisqu'il s'agit d'une enquête portant sur les valeurs professionnelles, nous abordons ensuite le domaine des valeurs au travail en tentant d'en cerner les grandes tendances, puis nous enchaînons avec un exposé sur le modèle de construction identitaire de Gohier et Anadón (2001). Pour compléter la partie sur les valeurs professionnelles, nous explorons aussi les dimensions du travail, soit la relation avec les élèves, la tâche, les relations avec les collègues et les relations avec la direction. Finalement, nous complétons le cadre conceptuel par une description des cadres interprétatifs ainsi que des concepts les constituant, puis nous élaborons les applications envisagées de ces mêmes cadres interprétatifs dans la recherche.

2.2 Les normes et les valeurs

Dans le dictionnaire d'éthique et de philosophie morale de Canto-Sperber (2004), on explique que les valeurs ne sont pas une question de règles et de principes, si on les compare aux normes comme c'est souvent le cas, mais qu'elles sont plutôt qualifiées en terme de bien et de mal, de meilleur et de pire. Les deux concepts (normes et valeurs) appartiennent cependant à la même famille, celle des notions prescriptives, par opposition aux notions descriptives. Cela dit, le « prescriptif », à la différence du « descriptif », n'est pas du domaine du vrai et du faux, mais plutôt du domaine de « ce qui vaut la peine », de « ce qui devrait être » ou encore de « ce qui a de l'importance ».

2.2.1 Les théories de la valeur

Nous avons retenu deux familles de théories explicatives des valeurs : les théories générales et les théories objectives. Selon les théories générales de la valeur, aussi qualifiées d'approche « subjective », on estime que la valeur d'un objet ou d'une action est fonction des intérêts ou des émotions de l'individu. En ce sens, on peut observer que la valeur varie avec l'augmentation ou la diminution de l'intensité de l'intérêt que nous lui portons ou des émotions que nous éprouvons (Canto-Sperber, 2004). En revanche, les théories objectives de la valeur « insistent plutôt sur la stabilité des valeurs, leur indépendance à l'égard des fluctuations des intérêts ou des émotions » (2004 : 1358). En d'autres termes, selon les théories objectives, les valeurs sont la conséquence d'un choix de vie stable auquel on demeurerait fidèle, peu importe le cours des événements qui ponctuent l'existence. De plus, les tenants des théories objectives déplorent que dans l'approche subjective, il ne soit tenu aucun compte de la différence entre ce qu'on peut désirer et ce qui est désirable, entre ce qui peut nous émouvoir et ce qui est émouvant, entre ce qui capte notre intérêt et ce qui est intéressant (2004).

2.2.2 L'approche subjective

Pour les besoins de notre recherche, nous privilégions l'approche subjective où le terme « valeur » n'est pas entendu comme étant un phénomène stable dans l'espace temps, mais bien comme un phénomène qui varie, au fil des étapes de la vie, mais aussi en fonction du sens que les expériences prennent pour chacun (Poupart *et al.*, 1997). En ce sens, l'approche subjective des valeurs est compatible avec la démarche phénoménologique qui caractérise cette recherche. Finalement, puisque nous voulons explorer l'univers des valeurs des nouvelles enseignantes à travers le modèle du praticien réflexif, le sens que celles-ci donnent à leur vécu au travail constitue le matériau principal pour notre démarche de type phénoménologique.

2.3 Les valeurs au travail

Les valeurs, quelles qu'elles soient, prennent racine dans un terreau; ici il s'agit du milieu du travail. On peut dire qu'au Québec l'éducation est un bien public ainsi qu'un lieu d'incarnation de valeurs partagées (Tardif et Lessard, 1999). Dans le monde de

l'enseignement, les valeurs sont véhiculées du haut vers le bas (si on pense au ministère qui régit l'éducation), mais aussi du bas vers le haut (les enseignants porteurs de valeurs les transmettent à travers leur rôle de maître de classe). En d'autres termes, malgré le fait que les enseignants intégrés à la structure scolaire ne représentent que le bout de la chaîne d'une bureaucratie imposante (1999), ils ont tout de même une réelle autonomie quant à l'exécution de leur tâche. Cependant, il semble que les valeurs partagées à un niveau global ne régissent pas complètement la profession : « ...si les enseignants reconnaissent la complexité de l'acte éducatif et son caractère professionnel, (...) leur rapport à l'exercice de la profession et leur sentiment d'identité professionnelle s'expriment en effet sur un mode individualiste » (Gohier, Anadón *et al.*, 1999 : 124). Bien qu'il s'agisse d'un métier encadré par l'État dont la tâche est divisée, minutée, standardisée et codifiée (Tardif et Lessard, 1999), l'exercice d'enseigner repose ainsi en grande partie sur l'autonomie professionnelle des agents scolaires qui, on le sait, sont «maîtres» dans leur classe.

2.3.1 Autonomie professionnelle et pratique réflexive

Lorsqu'on parle de valeurs au travail, l'autonomie professionnelle, dont le moteur est la pratique réflexive, représente l'une des valeurs du travail enseignant les plus importantes, en plus d'être farouchement défendue par les syndicats d'enseignants. Il est important de mettre l'accent sur l'autonomie et la pratique réflexive pour comprendre dans quel contexte s'inscrivent les valeurs des nouvelles enseignantes : le modèle du praticien réflexif est compatible avec l'auto détermination de soi postmoderne, en ce sens que la pratique réflexive appelle la personne de l'enseignant à exercer son jugement personnel et professionnel quant au choix de ses actes. Dans le contexte d'une société occidentale d'où sont disparus les grandes vérités universelles et le consensus (Boisvert, 1996 ; Pacom, 1995 ; Lyotard, 1979), les valeurs véhiculées au travail sont désormais la conséquence de choix personnels et l'enseignante est sans arrêt renvoyée à elle-même. Devant une tâche aussi complexe que celle d'enseigner, l'autonomie professionnelle prend plus que jamais appui dans l'univers des valeurs personnelles.

Dans un autre ordre d'idées, il existe aussi une variété de valeurs propre à l'école, par exemple: la culture et sa transmission, le développement de l'enfant, la promotion de l'environnement (de plus en plus d'écoles vertes Brundtland), l'ouverture aux autres cultures et, la coopération et la citoyenneté. Mais ce ne sont pas ces valeurs qui nous intéressent ; ce sont celles de l'école et du projet éducatif, alors que nous sommes plus à la recherche de valeurs personnelles et professionnelles des enseignants.

2.3.2 La flexibilité et l'authenticité : des valeurs personnelles et professionnelles

Les derniers propos soulignent le fait que les valeurs professionnelles prennent racine dans la personnalité, en attendant de pouvoir puiser dans l'expérience professionnelle. L'identité personnelle forme ainsi un alliage avec l'identité professionnelle. Métaphoriquement, l'élément «identité personnelle» serait comparable à ce métal dans un alliage qui permet plus de flexibilité³. Rayou et Van Zanten rapportent le fait suivant en parlant des nouveaux enseignants : « Prêts à s'adapter aux élèves, à s'ajuster aux situations et à évoluer en fonction des contextes d'enseignement, ils sont en effet acquis à l'idée d'une «flexibilité» professionnelle » (2004 : 258). D'où cette flexibilité professionnelle provient-elle ? Nous soupçonnons qu'il s'agit là d'une disposition personnelle provenant d'une tendance générale postmoderne. Il semblerait que l'idée de flexibilité présente dans notre cadre de référence soit abondamment véhiculée par la société et les médias ; on entend souvent dire (Rayou et Van Zanten, 2004 ; Samson, 2005) que ce serait bien plus qu'une tendance, mais une disposition acquise, plus particulièrement pour cette cohorte de jeunes travailleurs dont la vie quotidienne demanderait ce genre de réflexe pour « survivre » (Rayou et Van Zanten, 2004 ; Amorim, 2007).

Pour établir un lien entre la flexibilité au travail, la pratique réflexive et l'authenticité, Yves Clot (1999) propose une analyse tout à fait intéressante dans son ouvrage sur la psychologie au travail. Pour l'auteur, il est question de dimension

³ Ce concept est important pour la thèse postmoderne qui décrit l'individu comme étant polymorphe (Amorim, 2007).

personnelle et impersonnelle : l'impersonnalité de la règle (ou de la norme au travail) et les aspirations de la personne. Il nomme « genre » ce qui désigne l'impersonnel, le lieu commun, le métier dans son ensemble, et « style » cette manière toute personnelle d'investir le « genre ». Il appartiendrait ainsi à chaque enseignant d'aller vers du « transpersonnel » en s'appropriant les règles du métier par la réflexion, la remise en question et l'action. Cette flexibilité dans l'investissement personnel et professionnel prend racine dans la quête de l'authenticité du sujet, qui renvoie ici à la notion de « style » et d'investissement de soi dans le travail dont parle Clot dans son ouvrage (1999).

Par ailleurs, l'authenticité est justement l'une des valeurs « postmodernes » et représente une manière d'investir un genre. En suivant cette logique, l'enseignante qui dans un souci d'authenticité adapte sa pratique à ses valeurs, pour ainsi fabriquer son propre style, fait preuve de flexibilité. On peut s'interroger sur les valeurs qui soutiennent ce souci de développer une manière personnelle d'exercer son métier ou sa profession (Rayou et Van Zanten, 2004 ; Tardif et Lessard, 1999). L'authenticité et la flexibilité sont-elles de ces valeurs qui nourrissent le style personnel des jeunes enseignants ?

2.3.3 La construction identitaire

Selon Dubar, l'identité n'est autre que « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (Dubar, 1991 : 111). Afin de connaître les valeurs des nouvelles enseignantes, il est d'abord nécessaire d'explorer plus en profondeur le processus de construction identitaire de l'enseignant. Le modèle proposé par Gohier, Anadón *et al.* (2001) nous semble à cet égard très pertinent puisqu'il intègre les aspects personnel et professionnel du processus de construction identitaire. De plus, le modèle révèle la dynamique des étapes cruciales que franchit l'enseignant soit : lors de son insertion dans le métier et lors de la remise en cause d'un état identitaire temporaire ou encore d'une crise identitaire.

Le processus de construction identitaire se présente sous l'angle de deux processus actifs : l'identification et l'identisation (2001). D'une part, se trouvent les

enseignants et la profession et, d'autre part, l'enseignant comme personne avec ses valeurs, ses aspirations, ses buts, etc. Le processus d'identification va de la personne vers l'identité collective, aidé des compromis nécessaires. Cependant, si survient une rupture lors du processus d'identification, le sentiment d'autonomie s'en trouve renforcé. L'identification, quant à elle, va de l'identité collective et de la profession vers la personne. S'il y a continuité dans le processus d'identification, les enseignantes font des compromis et travaillent en coopération. Cependant, si le processus d'identification est interrompu, le sentiment d'appartenance au groupe est amoindri, laissant ainsi moins d'espace aux valeurs collectives de la profession. Le « nous » et le « je » cherchent ainsi leur équilibre à travers la dynamique du processus; la représentation de « soi » comme « enseignant » dépend de cet équilibre (Gohier, Anadon et al., 2001).

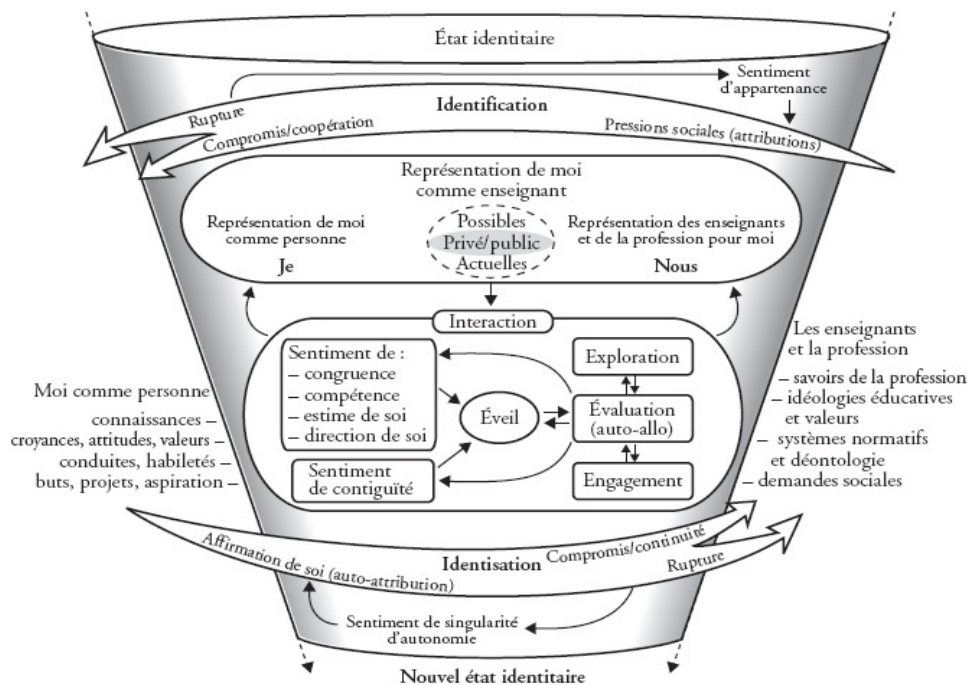


Figure 1 – Processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant

Dans le contexte d'une crise identitaire, il semble que les nouvelles enseignantes (surtout celles pour qui l'insertion et la rétention dans le métier présentent des difficultés)

pourraient vivre un malaise au niveau de l'équilibre dans la représentation de soi face à la représentation des enseignants et de la profession. La disposition au changement dont font preuve les nouvelles enseignantes (Fournier, 2006; Rayou et Van Zanten, 2004; Gohier, Anadón *et al.*, 2001) complique le défi d'intégration de l'identité professionnelle à l'identité globale de la personne (2001). Ceci dit, la personne qu'est l'enseignante porte en elle des valeurs personnelles qui, selon le modèle de construction identitaire (2001), doivent être intégrées à l'ensemble de la profession et aux valeurs que véhicule cette dernière. Ce n'est pas sans rappeler le concept de style et de genre professionnel défendu par Clot (1999).

Il est d'ailleurs intéressant de faire le rapprochement entre ce modèle de construction identitaire et le concept de « temporaire » et de non définitif ou d'impermanence présent dans la thèse postmoderne. L'état identitaire dont il est question dans le modèle de construction identitaire n'est pas définitif et peut être amené à se renouveler au fil des étapes de la vie professionnelle et, il est important de le souligner, personnelle. À cet égard, le modèle de construction identitaire proposé par Gohier, Anadón *et al.* (2001) présente l'état identitaire de l'enseignante en deux processus actifs distincts : l'identification et l'identisation. Cette dualité conforte notre position quant à l'importance de tenir compte des valeurs tant professionnelles que personnelles.

2.4 Les dimensions du travail enseignant

En ce qui a trait aux dimensions fondamentales et structurantes du travail enseignant, voici les principaux thèmes qui sont abordés : la tâche et la relation avec les élèves, les relations avec les collègues et finalement, les relations avec l'administration. Nous avons réduit les dimensions du travail enseignant à ces trois catégories, jugeant que pour les participantes, il serait plus facile de s'y retrouver et d'approfondir leurs réflexions sur les valeurs professionnelles et personnelles, mais aussi, et surtout, parce que ce sont les trois piliers du monde de l'enseignement. Et nous insistons sur ce fait : le discours portant sur le travail enseignant est incontournable si nous voulons correctement explorer la carte des valeurs des nouvelles enseignantes.

2.4.1 La tâche

L'aspect central du travail enseignant que représente la tâche est certainement l'un des éléments les plus complexes de la profession. Si l'enseignante ne se définit pas uniquement par sa tâche, il arrive que celle-ci prenne toute la place, laissant l'enseignante en proie à ce qu'on pourrait appeler un chaos systémique. Dans les faits, la tâche enseignante est difficile à gérer, mais encore plus ardue à définir. Ce qui permet d'introduire la notion de « travail flou » dont discutent Tardif et Lessard (1999) dans leurs écrits sur le travail enseignant. Le travail flou, en opposition au travail codifié, correspond à la portion de la tâche qui récupère les savoirs enracinés dans le vécu de l'enseignant (1999). Le temps consacré à chaque matière, par exemple, ne sera pas le même d'un professeur à l'autre, de même que la manière d'enseigner varie beaucoup selon les caractéristiques personnelles et professionnelles de chacun; l'enseignante demeure seule juge des moyens qu'elle privilégie pour l'exercice de son art. Cet exercice comporte une dimension artisanale irréductible à la seule rationalité professionnelle (1999). Voilà pourquoi nous insistons pour que soient entendues les valeurs personnelles des enseignantes, et ce même s'il est question de valeurs professionnelles ou, plus globalement, de valeurs de travail. Cette constatation est importante pour justifier que les valeurs personnelles sont dans le travail, ce sont aussi des valeurs de travail et de survie.

2.4.1.2 Les interactions avec les élèves

Selon Tardif et Lessard, le travail enseignant repose à la base sur des interactions sociales entre les maîtres et les élèves. Le rapport au travail des enseignantes, bien que les interactions avec les élèves en constituent l'essence, est avant tout un rapport de travail, c'est-à-dire entre les travailleurs et leurs « objets de travail » (1999). Face aux élèves, chaque enseignante est différente et unique. L'authenticité de l'enseignante et sa façon d'endosser ses multiples rôles (éducatrice, pédagogue, planificatrice, psychologue, gestionnaire, etc.) sont des facteurs primordiaux dans le contexte de travail. Le microcosme qui se développe dans chaque classe est tributaire de la rencontre des entités « professeur » et « dynamique de classe ». Il faut savoir s'adapter à son nouvel « environnement humain » d'année en année, et cela sans autre outil que sa personnalité propre.

En matière de relations avec les enfants, les compétences des enseignantes sont difficiles à identifier (Perrenoud, 1999). La notion de compétence pédagogique est vite ramenée à la compétence de la gestion de classe. Comment enseigner ou même instruire si le climat de classe ne le permet pas ? Dans le contexte social présent, l'autorité agonise parfois et rares sont les cas où l'enseignante a mainmise sur la discipline dans sa propre classe (1999). Les élèves peuvent parfois être impertinents, sans compter tous les cas de troubles de comportement qui viennent alourdir le bilan. De plus, la multiethnicité est monnaie courante, surtout à Montréal, obligeant les enseignantes à s'ajuster aux « uns et aux autres » sans trop savoir quels sont les impacts réels des actions posées pour maintenir un certain contrôle sur ce qui se passe en classe. De plus, comme les finalités du système éducatif sont en constante mouvance, la question se pose: quel rôle doit jouer l'enseignante face à ses élèves ? Doit-elle les éduquer au savoir-vivre ou simplement éviter de se « mêler » de leurs différends ou de leurs querelles ? Doit-elle enseigner aux plus forts en misant sur la réussite d'un groupe restreint, tout en abandonnant les plus faibles à leur sort, suivant une espèce de loi naturelle ? Doit-elle au contraire « ralentir » certains élèves pour mieux assurer une chance égale pour tous ? Le sentiment de complexité qu'éprouvent les enseignantes au sein des sociétés postmodernes est profond. L'irruption des antagonismes (Perrenoud, 1999) et des contradictions au sein d'une même classe amènent à croire que l'organisation scolaire et le « vivre-ensemble » qui la caractérise doivent sans arrêt être repensés et que les compromis fragiles que l'enseignante doit élaborer en sont le gage.

Après avoir ainsi brossé le tableau du rapport aux élèves, il importe de faire le lien avec la famille. Avec l'individualisme comme valeur de société au Québec, il existe moins de liens entre les familles dont sont issus les élèves. Pour les enseignantes, il est difficile de s'y retrouver. « Dans une société où les valeurs individualisantes tiennent le haut du pavé » (Perrenoud, 1999 : 25), le système éducatif, les établissements, mais surtout les enseignantes « doivent trouver leur voie entre unité et diversité, tant en ce qui concerne les parcours et la formation des élèves qu'en ce qui touche aux pratiques pédagogiques, aux valeurs et aux représentations professionnelles » (Perrenoud, 1999 :

26). De ce fait, la flexibilité et l'authenticité sont sollicitées comme valeurs de travail centrales dans l'école contemporaine.

2.4.2 *Les rapports avec les collègues et l'institution*

Les rapports entre collègues constituent une partie intégrante du métier d'enseignant. En entrant dans le métier, on y est accueilli par les pairs et encadré par l'institution, le travail enseignant étant considéré comme une « pratique sociale institutionnalisée » (Tardif et Lessard, 1999). Selon des travaux de Cruickshank (1990) et Donahoe (1993), la structuration de l'organisation scolaire et du travail des enseignants se prête mal au travail en collégialité, ce qui peut remettre en question l'accueil réel réservé aux nouvelles venues. En effet, les recherches documentant une insertion difficile dans le métier le confirment : les nouvelles enseignantes ne reçoivent pas toujours le soutien dont elles auraient besoin à leur arrivée dans une nouvelle école. « Or, si la formation initiale et la formation continue ont fait l'objet de plusieurs modifications et améliorations au cours des dix dernières années, relativement peu a été fait pour assurer une meilleure insertion aux nouveaux diplômés » (Kirsch, 2006 : 21).

Mais bien que le travail enseignant soit marqué par l'individualisme, nous considérons que les collègues de travail exercent une influence considérable sur la façon de vivre le métier. Le partage du milieu de travail, les réunions, le travail par cycle, les heures de repas passées à discuter et à échanger tissent la toile de fond de ce qu'on nomme dans le jargon, « l'équipe-école ». Mais peut-on parler d'équipe « dès que quelques enseignants s'associent pour partager des tâches ou des ressources ? » (Perrenoud, 1999 : 109). Au sens où Perrenoud l'entend, de telles équipes seraient des artefacts administratifs plus décourageant qu'encourageant, et la collaboration au sein d'une telle équipe susciterait plutôt diverses stratégies de fuite (1999). En réalité, le milieu enseignant renferme dans sa complexité des éléments perturbateurs qui nuisent au travail en collégialité : le manque de contrôle sur la régulation du métier, le milieu majoritairement féminin (associé à cela une peur d'être jugée par les autres); la nature solitaire du travail (malgré le fait qu'on encourage le travail d'équipe); l'intégration en classe des élèves en difficulté; le manque de ressources humaines et financières; l'écart

entre les générations d'enseignantes (les enseignantes de 50 ans et plus et celles dans la vingtaine). En effet, de considérables différences séparent les différentes générations d'enseignants, surtout les « baby-boomers » des jeunes enseignantes actuelles, lorsqu'on se réfère au contexte québécois. Cependant, comme nous l'avons expliqué, l'écart générationnel n'est pas le seul responsable des tensions qui se vivent entre profs, et n'est pas non plus l'objet de notre recherche.

On pourrait ajouter que le mode de gestion de l'équipe-école dépend aussi de la structure administrative qui souvent exerce une influence non négligeable sur les enseignants. Aujourd'hui, ce genre de valeurs est véhiculé aussi en partie à travers l'élite d'une organisation. À l'école, cette élite c'est certainement la direction.

2.4.3 Le lien avec la direction

À l'aube du XXI^e siècle, la nouvelle culture professionnelle se campe dans un contexte social globalement incertain où l'individualisme renvoie plus à soi-même qu'au travail en collégialité; comme nous l'avons vu, cela n'est pas sans affecter la toile de fond des relations entre enseignants. Cette toile de fond est cependant tendue sur un cadre, celui de l'établissement scolaire. Or, les commissions scolaires et les directions sont les représentants directs de l'institution qui a comme rôle de socialiser les individus et de les constituer en sujets autonomes. Toutefois, on remarquait plus tôt que très peu a été fait pour l'insertion (qui sous-entend la socialisation) des nouvelles enseignantes. Par ailleurs, il semble que l'une des causes de ce manque soit en partie dû au laisser-aller des instances administratives : « on constate que les initiatives en programmes d'insertion se réalisent toujours au compte-gouttes et que peu de commissions scolaires et d'établissements se sont dotés de tels leviers d'intervention » (Martineau, Presseau, Portelance, 2005, dans : Kirsch, 2006 : 22). Les directions d'école (ou établissement scolaire) ont donc un rôle de premier plan dans l'insertion professionnelle. Le lien qui les unit aux enseignantes est d'autant plus crucial que la persévérance dans la profession des nouvelles enseignantes en dépend, du moins en partie. Ceci dit, qu'elle importance accorde les jeunes enseignantes à leur lien avec la direction ?

À notre avis, le travail enseignant est intimement lié à l'aspect administratif de l'école. La direction joue un rôle central en ce qui a trait au « vivre ensemble » à l'école. Elle assure ainsi la cohésion entre les membres du personnel, les différents cycles, et est supposée constituer un pont entre les parents et les enseignantes, en plus d'offrir un support professionnel à ces dernières par son rôle de supervision pédagogique. Le rapport entre la direction et les enseignants, le style de gestion du directeur ou de la directrice influencent à plusieurs niveaux la dynamique de l'établissement scolaire et la vie à l'école : le sentiment de compétence professionnelle des enseignantes, les rapports entre collègues, l'atmosphère de travail, le lien avec la communauté, le sentiment d'appartenance des enseignants à l'école, etc. Pour Tardif et Lessard (1999), il est important de « reconnaître que l'axe « enseignant-direction » est un axe fort qui structure de manière significative les rapports sociaux au sein de l'espace politique de l'école » (1999 : 495). Parfois des tensions s'installent entre la direction et l'enseignante. Il faut ajouter que dans ces cas, la méfiance, les jugements et les incompréhensions font obstacle au travail de l'un comme de l'autre. Aussi, des adaptations (négociation, arrangements, accommodations, etc.) sont souvent nécessaires au « huilage » des rapports entre les deux instances qui subissent aussi la pression et l'influence des débats syndicaux de l'heure.

Pour les directions d'école, il est parfois aussi ardu de faire régner l'harmonie, la coopération et le respect au sein du personnel enseignant que pour l'enseignante au sein d'une classe ! En tant qu'administrateurs, les directeurs et directrices font figure de « ressources humaines » dans l'école. Certains gardent les enseignantes avec leurs problèmes à distance, mais la plupart se retrouvent au coeur de la tempête plus souvent qu'autrement. Il n'est pas rare d'en voir certains ou certaines littéralement craquer sous la pression quand le climat à l'école est trop tendu. Mais voilà, les temps ont changé et il faut garder à l'esprit que les relations entre direction et enseignants portent en eux tout l'aspect politique des changements sociaux (Jeffrey, 2005).

2.5 Le cadre interprétatif

Pour analyser nos données, nous avons choisi le cadre moderniste et postmoderniste. Un cadre interprétatif de nature sociohistorique et philosophique

demande une bonne compréhension ainsi qu'un effort d'analyse de ces courants pour arriver à faire les correspondances entre le discours des nouvelles enseignantes et ceux-ci. Pour ce faire, nous avons pris soin de bien définir les nuances, les subtilités et les caractéristiques sous-jacentes de ces deux courants sociohistoriques qui ont su révéler bien plus que nous l'aurions espéré sur notre rapport à la vie et au travail.

2.5.1 *La modernité*

D'abord la modernité, plus facile à définir, correspond au « grand projet d'universalisation » qui prendra forme à travers les « grands récits d'émancipation » des idéalistes modernes (Lyotard, 1979). Ces grands récits d'émancipation, ou métarécits modernes, représentent bien l'idéologie de l'époque qui affirme que « chaque sujet est porteur de la raison universelle » (Legault, 2003 : 11). On espère ainsi légitimer toute forme de savoir. La modernité porte sur un métarécit s'adressant au « nous » et donnant sens à tous les discours. Et, selon Boisvert, « en plus de se donner comme objectif de réaliser l'universalité des communautés humaines » (1996 : 47), la modernité défend aussi l'idée d'une « universalité qui serait le résultat d'une émancipation progressive de l'humanité entière » (1996 : 47). Cette dernière se traduit par une société en constante transformation, qui doit s'améliorer et progresser. Ici, l'enjeu majeur est le changement, et l'idéal moderne incarne ce changement qui trouve sa légitimation dans un futur toujours meilleur. Un futur dans lequel le présent trouve tout son sens.

2.5.1.1 *Les origines de la modernité*

Avant d'aborder la postmodernité, terme qui ne fait pas l'unanimité, certains parlant plutôt de modernité avancée, de démodernisation ou d'hypermodernité, il est essentiel de comprendre le phénomène qui lui a donné naissance : la modernité. L'époque moderne fut riche en inventions, en découvertes et en explorations de toute sorte. La tradition a fixé cette période de 1493 (chute de Constantinople) à 1789 (date de la Révolution française), marquant ainsi le début de l'époque contemporaine. Bien que l'on considère la fin du XIX^e siècle comme le commencement des temps modernes, il n'en demeure pas moins que dans les livres s'y consacrant, en particulier l'ouvrage de Jean-

François Lyotard (1979) par lequel le concept de postmodernité fut consacré, la modernité dure au moins officiellement jusque dans les années soixante. Ainsi, du Moyen Âge au Siècle des Lumières, l'humanité a bien plus que repoussé ses limites : elle a vu le génie de ses inventeurs fleurir, elle a célébré la renaissance grandiose de l'art et de l'architecture, s'est enflammée sous le souffle de la science, et a chanté d'une même voix les idéaux de ses penseurs.

2.5.1.2 Définir la modernité

« Pour toute la tradition sociologique classique, la modernité est définie comme l'émergence progressive de l'individualité, comme l'affirmation de l'individu en tant qu'acteur social et que sujet » (Dubet, 2002 : 36). L'émancipation, la rationalité et l'humanisme ont redonné aux individus une part de liberté à l'intérieur d'un contrat social puissant, le métarécit (2002). Ce sont d'ailleurs les grandes institutions qui ont tôt fait de donner un sens au mouvement de changement qui animait les individus. Si elle semblait au fond donner l'illusion du choix (Dubar, 1991), l'institution, en même temps qu'elle socialisait les individus les constituait en sujets autonomes.

Émancipation et progrès sont deux mots-clés de la modernité. La femme et l'homme modernes veulent se libérer des valeurs du passé. Pour y parvenir, ils appliquent la raison et la science à l'ensemble de la réalité. Et puisque la rupture avec la tradition et l'oubli du passé sont des critères fondamentaux de la modernité, toute résistance à cette amnésie généralisée doit être réprimée (Boisvert, 1996).

2.5.1.3 La modernité dans le système scolaire

Nos systèmes publics d'éducation sont d'ailleurs tout à fait modernes en regard de cette idée de progrès ; la démocratisation du savoir et la lutte à l'ignorance incarnent cette foi dans le progrès par la connaissance. D'après Tardif et Lessard, « c'est dans le cadre de ce processus de modernisation que s'est constitué le système scolaire tel que nous le connaissons aujourd'hui » (1996 : 26). En lien avec l'histoire, on peut affirmer que la modernité dans le système scolaire s'est manifestée par l'adaptation de l'école au

contexte social nouveau issu de l'idéologie de la Révolution tranquille (1996). La réforme scolaire inaugurée par le *Rapport Parent* fut d'ailleurs, au début des années soixante, le levier de la modernisation du système scolaire : « À sa base on retrouve cette idéalisation du changement, c'est-à-dire cette certitude consensuelle que des hommes et des femmes peuvent discuter raisonnablement sur ce qu'il y a à faire et s'entendre sur un projet raisonnable » (1996 : 124). On ne peut donc ignorer les racines du projet éducatif actuel, elles sont modernes (1996).

2.5.2 *La postmodernité*

Parallèlement et à la suite de toute cette entreprise de modernisation est né le postmodernisme. Entre autre discutée par Lyotard (1979), la thèse postmoderne présente une manière de décrire et d'analyser les sociétés postindustrielles. Nous sommes à un moment de notre histoire où l'idée d'une finalité humaine moderne est fortement remise en question. Dans un monde qui semble ne plus avoir de frontières, l'individualisme est en quelque sorte devenu cette frontière imaginaire entre les individus. Les institutions sont d'ailleurs un bon indicateur du changement postmoderne, elles représentent « toutes croyances et tous les modes de conduite institués par la collectivité » (Durkheim, 1963 : xxii).

La postmodernité serait pour ainsi dire une conséquence, voir même une réaction suite aux déceptions engendrées par le modernisme. Notre mode de vie actuel, nos valeurs ainsi que nos habitudes, sont en grande partie issus de cette transformation interne et notre perception collective du sens que nous donnons à nos vies tout autant. Et si la modernité demeure tout de même le « titre » attribué à l'époque actuelle, il n'en demeure pas moins que la postmodernité est un mouvement en progrès et que le développement complet de ses implications n'est pas encore achevé (Mesure et Savidan, 2006). Ce qui amène à définir la postmodernité comme étant une période ouverte par la perte de confiance dans les valeurs de la modernité, soit le progrès, l'émancipation des humains, la raison et la science (Lyotard, 1979). Le dictionnaire *Larousse* situe le postmodernisme dans le dernier quart du XX siècle et le définit comme la tendance à placer l'invention dans le contexte de la liberté formelle et de l'éclectisme, en réaction contre la rigueur du

mouvement moderne. Dit autrement, on ne veut plus désormais se laisser diriger par de grandes idées, on préfère que les idées viennent de nous-mêmes, qu'elles soient subjectivement significatives.

Enfin, le postmodernisme c'est ce constat que nous sommes à même de faire depuis soixante ans : la Deuxième Guerre mondiale et ses dix millions de morts, les progrès scientifiques qui nous ont amené leur lot de conséquences, les inégalités sociales à l'échelle de la planète; souvent, les visées humanistes ont été happées par des visées instrumentalistes. Mais pour traverser tout cela, les identités des individus se sont transformées et, dans certains cas, ont précédé les transformations (Elbaz, M., Fortin, A., Laforest, G. (dir.), 1996). Les enseignantes font partie de ces acteurs à la base de la pyramide de la socialisation. Quelle configuration leur mutation identitaire a-t-elle prise? Peut-on palper ces attributs « postmodernes » dans leur identité personnelle et professionnelle? Comment s'adaptent-elles dans leur propre univers, entre les murs de l'institution scolaire, qu'on pourrait désormais qualifier d'à « ciel ouvert ». Nous pouvons affirmer que les implications de ce changement dans le quotidien sont nombreuses. Mais en quoi ?

2.5.2.1 Les attributs de la postmodernité

De manière générale, on peut dire que les principaux attributs de la postmodernité sont : la fragmentation sociale, le pluralisme des styles de vie, et le « réseautage » qui remplace la communauté. Parmi les principales valeurs associées à la postmodernité on retrouve : l'individualisme, la flexibilité et l'authenticité. De là découlent l'éclatement des valeurs traditionnelles, la victoire du présent sur le futur et le passé, les nouvelles réalités familiales, mais surtout notre questionnement sur le sens à donner à nos vies.

On entend souvent répéter que nous vivons dans une société individualiste (Lypovetsky, 1983 ; Taylor, 1992 ; Boltanski et Chiapello, 1999). Si l'on pouvait définir le postmodernisme par un seul mot, ce serait sans contredit « individualisme ». Lyotard impute l'individualisme postmoderne au rejet des métarécits (1979); c'est l'évènement qui

peut d'ailleurs servir de repère à la naissance du postmodernisme comme phénomène socioculturel.

2.5.2.2 La fin du métarécit et la naissance de l'authenticité

Si récemment la critique postmoderne s'est plutôt portée sur le fondamentalisme⁴, il faut dire que le postmodernisme et ses défenseurs (entre autres Lyotard, Foucault, Derrida, Sartre, Deleuze) ont surtout voulu remettre en question les grands récits qui légitimaient l'ordre des choses en société et dans la pensée collective. Par exemple, Derrida, en décortiquant de nombreux écrits (philosophie, littérature, journaux) afin d'en révéler les décalages et les confusions de sens par le moyen d'une lecture focalisant sur les postulats sous-entendus et les omissions dévoilées par le texte lui-même⁵, a voulu ainsi démontrer que tout ce qui semblait avoir un sens, voire même une justification universelle, n'avait finalement pas de prise dans la rationalité, comme voulait au contraire le démontrer les métarécits. Dans le même ordre d'idées, Sartre, avec le courant existentialiste, a tenté lui de démontrer que seul le sens que l'on donne à sa vie compte. Il semble que de cette façon le courant postmoderne souhaite arracher l'homme à sa condition de « zombie » en l'obligeant à choisir pour lui-même et par lui-même ses propres croyances et la direction à donner à sa vie. En ce sens, l'authenticité est définie comme étant « l'adéquation du discours et de l'être » (Godin, 2004 : 125). L'authenticité qui « déporte la sincérité sur le plan ontologique » (2004 : 125), représente le guide qui conduit l'individu postmoderne dans sa quête personnelle.

2.5.3 La flexibilité et l'authenticité au regard des thèses moderne et postmoderne

Avant d'aller plus loin dans le cadre conceptuel, il est indispensable de définir les deux valeurs clés de notre cadre interprétatif, soit la flexibilité et l'authenticité. Si d'autres valeurs, comme par exemple l'individualisme et la rationalité, font partie de nos concepts de base, leur définition est moins sujette à interprétation et parle d'elle-même. Les

⁴ Le fondamentalisme se traduit par le refus d'accorder une même validité de principe aux croyances de l'autre.

⁵ <http://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9construction>

concepts de flexibilité et d'authenticité doivent quant à eux être mis en contexte et davantage expliqués.

2.5.3.1 Flexibilité

Le cas de la flexibilité est particulier en ce sens qu'il englobe et est la conséquence de plusieurs des valeurs appartenant à la thèse postmoderne. Par exemple, l'éclectisme social, une vision pluraliste du monde, le pragmatisme (on parle du pragmatisme postmoderne), le retour à la communauté, la multiplicité des vérités provisionnelles et la performativité (ici en opposition à la normativité) composent un amalgame dont les parties ont toutes ceci en commun : le particularisme, un état temporaire et une responsabilité (liberté) de choix individuelle. Ce genre d'« auto-fondation » de soi permanente (Bautier, 1995) requiert, à plusieurs niveaux, une forme de flexibilité personnelle. Tout d'abord, l'éclectisme dont parle Boisvert (1996) fait référence à la liberté de choix et peut se définir par le fait de puiser à diverses sources les façons de faire et les thèses sociales les plus adaptées en les combinant afin d'obtenir le meilleur résultat possible. Ainsi, l'éclectisme social est intimement lié au pragmatisme postmoderne qui a pour credo de chercher ce qu'il y a de mieux et de plus performant. C'est de ce genre de flexibilité dont font preuve les nouvelles générations ; en s'adaptant à tous les paramètres changeants de la réalité contemporaine. Cela touche-t-il de près ou de loin les nouvelles enseignantes ? C'est ce que nous tentons de découvrir en les interrogeant au sujet de la flexibilité au travail.

Adaptabilité et flexibilité ont presque une relation d'équivalence; la flexibilité implique l'adaptation. En ce sens, le Grand dictionnaire de la psychologie de Larousse définit la flexibilité comme étant le « caractère d'une conduite susceptible de changements adaptatifs » (Bloch *et al.*, 2002 : 373). Il existe deux formes d'adaptation : par assimilation et par accommodation. Dans le cas de l'adaptation par accommodation, le sujet modifie partiellement ses comportements. Cependant, lorsque l'adaptation se vit par assimilation, le sujet se fonde à la situation en tentant, par une sorte de mimétisme, de « ressembler à », ou de se « confondre » avec les données externes en jeu (Amorim, 2002). Par ailleurs, dans le dictionnaire alphabétique et analogique Robert (1979), la

relation entre les concepts d'adaptabilité et de flexibilité est assez intéressante. Les synonymes d'adaptation y sont : acclimatation, mimétisme et transformation, alors que les synonymes de flexibilité se définissent par les termes élasticité et souplesse. Le mimétisme renvoie à cet art d'être comme l'autre, alors que la souplesse et l'élasticité suggèrent de se mouler à l'autre pour en prendre la forme. La notion de contrôle impliquée dans cette danse sémantique représente, selon Marilia Amorim (2007), une tentative pour garder le contrôle de la « survie ». D'un point de vue linguistique, elle soutient que la flexibilité est une façon particulière d'épouser les circonstances afin d'assurer sa propre survie⁶. Cela n'est pas sans rappeler la survie au travail évoquée par quelques auteurs (Fournier, 2006; Kirsch, 2006; Rayou et Van Zanten, 2004).

2.5.3.2 Authenticité

L'authenticité exprime une vérité profonde de l'individu, la sincérité, le juste, le naturel et le vrai en opposition aux conventions. Si d'une part, l'adaptation et la flexibilité équivaut à s'acclimater, mimer ou se transformer, d'autre part, l'authenticité renvoie à l'idée de n'être pas conventionnel, ce qui veut dire par extension, à ne pas se conformer à la règle.

Charles Taylor (1992) amène une réflexion peu commune sur le concept d'authenticité dans son essai *Grandeur et misère de la modernité*. Pour lui, être authentique revient à pratiquer un culte de soi qu'il qualifie de « grand malaise » de la société moderne. L'authenticité, c'est l'idée de conscience qui a prise sur sa destinée et sur elle-même. Selon Taylor, le fondement de l'idéal moderne de l'authenticité est le suivant:

« Non seulement je ne dois pas modeler ma vie sur les exigences du conformisme extérieur, mais je ne peux même pas trouver de modèle de vie à l'extérieur. Je ne peux le trouver qu'en moi. Être sincère envers moi-même signifie être fidèle à ma propre originalité, et c'est ce que je suis seul à pouvoir dire et découvrir. En le faisant, je me définis du même coup. Je réalise une potentialité qui est proprement la mienne. » (1992 : 44).

⁶ Pour Amorim, cela peut aller même jusqu'à impliquer la volonté de soumettre l'autre et de renoncer totalement à l'identité.

Ainsi définie, l'authenticité pourrait correspondre à se « faire soi-même » et à « penser par et pour soi-même ». Taylor parle aussi de « relativisme doux », en ce sens où n'accepter de règles que celles de notre propre épanouissement (dans le contexte d'un déplacement du centre de gravité de l'exigence morale) amène à considérer de plus en plus « la sincérité envers soi-même et l'intégrité personnelle non comme des moyens d'être moral, d'un point de vue objectif, mais comme des réalités valables en elles-mêmes » (1992 : 46). De ce fait, la flexibilité et l'authenticité deviennent complémentaires en leur qualité d'outils de survie et de réalités valables en elles-mêmes dans un environnement où l'individu, en l'occurrence l'enseignant, est sans cesse renvoyé à lui-même.

2.6 Les applications dans la recherche

Nous formulons l'hypothèse que les jeunes enseignants ont un profil de valeurs adapté à leur époque. En choisissant, entre autres, la postmodernité comme cadre interprétatif, nous croyons que le vécu des nouvelles enseignantes correspond globalement ou en partie à la description postmoderne des valeurs et nous pensons être en mesure de comparer le discours des nouvelles enseignantes avec les valeurs dites postmodernes dans le but d'en dégager le sens. Selon nous, la théorie postmoderniste constitue un cadre souple et large pour analyser et interpréter les propos d'enseignants travaillant et vivant à l'époque actuelle. Nous retrouvons à l'école un échantillon représentatif de la société dans laquelle nous vivons et le milieu de l'école est plus que jamais un transit menant vers le monde du travail. De manière générale, on pourrait dire que le modernisme à l'école renvoie à l'idée de citoyen responsable, voulant que chacun soit responsable de ses actes par la raison, alors que le postmodernisme à l'école sous-entend que l'on s'adapte individuellement, que l'on soit plus flexible et pragmatique, tout en étant authentique. Cela nous amène bien sûr à reconnaître la coexistence des deux systèmes de valeurs dans notre lecture de l'évolution du métier d'enseignant et des jeunes générations.

Les valeurs postmodernes que nous avons analysées sont : l'authenticité et la flexibilité, qui se présentent sous la forme de la croyance dans la contextualisation, la

singularité des situations et des personnes et dans la débrouillardise dans les méthodes de travail; la croyance au caractère temporaire du métier en opposition à la vocation de toute une vie. Les concepts modernes sont pour leur part : la croyance en une carrière ou profession qui encadre la vie personnelle et professionnelle; le progrès réglé par la science et la raison dans les méthodes et les approches de travail, ou la croyance en une façon objective, impersonnelle et raisonnée de faire ce métier.

2.6.1 La double influence du modernisme et du postmodernisme

Ceci dit, il ne faut pas négliger l'apport nécessaire du cadre moderne dans cette enquête sur les valeurs pour aussi englober les données qui ne figureraient pas strictement dans le cadre postmoderne, étant donnée la cohabitation des deux époques ainsi que leur double influence dans nos structures sociales que l'on qualifie encore à ce jour de « modernes ». Finalement, puisque l'enseignement en milieu scolaire représente depuis près de trois siècles le mode dominant de socialisation et de formation dans nos sociétés modernes (Tardif et Lessard, 1999), plusieurs éléments appartenant au discours moderne sont présents dans nos vécus, donc dans celui des enseignantes, et se retrouvent même parfois entremêlés aux éléments postmodernes. Par exemple la profession, comprise dans le sens de « carrière » et de « science appliquée », reflète l'idéologie moderne. Cependant, si on se réfère à la notion de praticien réflexif, la professionnalisation devient plutôt un outil d'adaptation et de flexibilité qui s'éloigne du modèle applicationniste moderne de la science (1999).

Pour conclure cette deuxième partie et avant d'aborder la méthode utilisée dans le cadre de notre recherche, nous insistons sur ce fait : il est clair qu'une ligne imaginaire imperméable ne sépare pas ces deux courants (ou époques) que sont la modernité et la postmodernité. Aussi, afin d'interpréter correctement le discours des enseignantes interviewées et d'être en mesure d'induire des valeurs qui collent à leur discours, il est essentiel de tenir compte des caractéristiques de l'époque contemporaine aussi bien que de celles de l'époque qui l'a précédée, mais toujours actuelle, la modernité. Cette dernière continue d'influencer notre société à plusieurs niveaux.

2.7 Choix de l'approche pour induire les valeurs des nouvelles enseignantes

Dans ces deux premiers chapitres, nous avons posé la question de recherche à l'intérieur d'un contexte assez particulier, de nature à la fois philosophique, historique, psychologique et sociologique. Nous avons voulu faire ressortir les informations pertinentes, bien qu'issues d'une documentation restreinte, d'une certaine catégorie de données sur les nouvelles enseignantes : le rapport au travail, les difficultés d'insertion dans le métier, la présence d'une crise identitaire au sein de la nouvelle génération, les valeurs des nouvelles enseignantes. Ce fut un choix lourd de conséquences que d'adopter un cadre interprétatif qui ne fasse rien de plus que soutenir notre interprétation ; en réalité, les cadres moderne et postmoderne donnent la direction à notre questionnement et servent d'étalons de mesure aux valeurs ressortissant des entretiens. Cette position délicate nous amène à écarter l'approche hypothético-déductive, qui part du général vers le particulier; elle aurait eu comme énorme désavantage une application littérale du cadre postmoderne aux résultats de recherche, nous plaçant dans une position de dépendance face à nos cadres interprétatifs. Cela aurait tôt fait de retirer toute sa complexité et sa crédibilité à notre questionnement. À cause de cela, nous avons plutôt orienté notre choix vers un processus inductif et exploratoire, dans une approche phénoménologique herméneutique interprétative; l'approche phénoménologique soutient qu'il est possible d'interpréter ce qui est de nature subjective, ici le concept de valeur, et de permettre la construction de sens.

2.8 Question de recherche

La question de recherche est la suivante : Quel rapport au travail entretiennent les nouvelles enseignantes à travers leurs valeurs personnelles et professionnelles en regard des thèses moderne et postmoderne?

En conclusion, l'hypothèse que les jeunes enseignants ont un profil de valeurs adapté à leur époque, formulée à la lumière des cadres interprétatifs modernes et postmoderne, représente le cœur de notre questionnement. De plus, il faut ajouter que les valeurs de travail, tant personnelles que professionnelles, le phénomène de construction identitaire (sans oublier la possibilité d'une crise identitaire chez les enseignantes), et

finalement les dimensions du travail enseignant prises dans un contexte d'autonomie professionnelle et de pratique réflexive, font aussi partie intégrante de ce questionnement sur les valeurs enseignantes au travail. Au prochain chapitre, nous expliquons l'approche méthodologique choisie en regard d'une problématique aussi complexe.

Chapitre 3

Cadre méthodologique

3.1 Les orientations générales

L'étude des valeurs dans le travail représente le centre d'intérêt de notre recherche qui s'inscrit dans le courant phénoménologique de type exploratoire. Dans ce chapitre, plusieurs points sont abordés. Nous justifions en premier lieu le choix de notre approche méthodologique basée sur l'exploration, la description et l'analyse. En second lieu, nous précisons les stratégies utilisées pour fins de collecte de données, en passant par la sélection des sujets, le mode de collecte des données, le schéma d'entrevue, etc. Finalement, une description du déroulement des entrevues, du travail de transcription, de la validation des profils et des difficultés rencontrées lors de l'analyse apporte la touche finale à ce troisième chapitre.

3.2 L'approche et le type de recherche

Nous désirons mener une étude phénoménologique de type exploratoire interprétative sur les valeurs des nouveaux enseignants. L'approche phénoménologique permet une telle démarche puisqu'elle s'interroge sur le sens donné aux événements, aux faits, aux caractéristiques générales ou précises de ce qui est vécu (Poupart *et al.*, 1998). L'aspect interprétatif complète cette démarche de recherche de sens en « fournissant des interprétations aux événements provisoirement non expliqués » (Van der Maren, 1996 : 72). L'objet de la présente recherche, les valeurs des nouvelles enseignantes, s'inscrit parfaitement dans cette lignée puisque les valeurs sont des représentations personnelles de ce qui a du sens et de l'importance pour chacun.

De plus, entendre les propos d'enseignantes sur la façon dont elles vivent leur quotidien au travail et discerner les valeurs qui se trouvent dans ce discours demande que l'on s'arrête aux différents indices cachés dans le discours et qui pourraient révéler de

l'information pertinente sur notre question de recherche. À cet effet, « l'approche phénoménologique se trouve bonifiée, renforcée, par l'analyse sémantique du discours ; elle permet d'en découvrir les divers niveaux, l'« ordre des structures profondes », c'est-à-dire la « construction du sens » » (Poupart *et al.*, 1998 : 35). Une telle démarche requiert beaucoup de temps et de patience, aussi une part d'intuition.

3.2.1 Les bases épistémologiques

Par définition, la phénoménologie, ou science des phénomènes, est « l'étude systématique de tout ce qui se présente à la conscience, exactement comment cela se présente » (Poupart *et al.*, 1997 : 341). Si on peut affirmer que les valeurs sont un phénomène culturellement ancré qui se présente sous des formes individualisées, on peut aussi penser qu'elles sont une affaire de choix personnel; et c'est justement l'idée postmoderne qui veut que l'individu soit constamment renvoyé à lui-même. En effet, chacun porte en lui ses propres valeurs et les actualise en leur prêtant un sens. Une fois ce sens donné, chaque personne devient une pièce unique de la mosaïque dont elle fait partie, ici le monde du travail. En aval de tout schème de pensée se trouve la valeur; elle seule peut servir de guide sur le pont tendu entre le monde intérieur et le monde extérieur. Pour toutes ces raisons, l'approche phénoménologique herméneutique interprétative, qui soutient qu'il est possible d'interpréter ce qui est de nature subjective, se révèle tout à fait appropriée pour répondre au contexte du particulier et du sens caché.

3.3 La collecte des données

Pour la collecte des données, l'entretien qualitatif est de toute évidence la méthode qui convient le mieux. De manière à avoir accès au matériel sans contrainte, les entretiens ont été enregistrés afin d'en permettre la transcription sous forme de verbatim. Nous voulons préciser qu'avant de procéder aux véritables entretiens, nous avons d'abord vérifié la validité de notre schéma d'entrevue en l'administrant à un cobaye. Nous avons ensuite écouté cet entretien d'essai et avons légèrement ajusté quelques questions d'entrevue. Les ajustements réalisés avaient pour but de clarifier, simplifier et préciser

certaines questions (trois au total). Nous abordons plus loin les détails de la collecte des données.

3.3.1 La sélection des sujets

Pour notre collecte de données, nous avons choisi les sujets par la méthode de l'échantillonnage raisonné décrite par Van der Maren (1996). Au départ, la sélection a été faite en conséquence de notre question de recherche, soit par rapport à deux points : le sexe et l'ancienneté au travail. Ceci dit, nous avons interviewé de jeunes enseignantes qui ont entre cinq à dix années d'ancienneté; il est essentiel, pour obtenir des données révélatrices et en lien avec la problématique des enseignantes novices, que les participantes aient un minimum de cinq années d'expérience afin d'être aptes à puiser leurs réflexions dans un certain bagage d'expérience. Ainsi, ayant repéré quelques enseignantes types, nous avons joint à ce groupe de départ des enseignantes qui étaient en relation avec elles, soit des collègues ou connaissances enseignantes dans d'autres écoles et qui répondaient aux caractéristiques de la recherche (1996).

La taille de l'échantillon est de dix enseignantes, toutes titulaires au primaire et enseignant depuis cinq à dix ans, dans la région de Montréal. Normalement, pour effectuer une enquête phénoménologique exploratoire, la taille de l'échantillon se doit d'être plus importante, sinon les données recueillies ne sont pas représentatives, ni généralisables. Mais nous avons dû, faute de ressources, nous limiter à 10 enseignantes.

Dans le but de constituer un échantillon le plus représentatif possible de la population à l'étude et tel que décrit précédemment, nous avons choisi les enseignantes selon les deux critères suivants: le nombre d'années d'enseignement et le sexe féminin représentatif du milieu de l'enseignement primaire. Cependant, nous avons aussi tenu compte d'une caractéristique supplémentaire pour effectuer notre sélection : l'âge implicite de chacune, jugé de l'extérieur. Autrement dit, aucune des candidates n'a été directement questionnée sur son âge, cependant nous avons volontairement choisi celle pour qui l'âge ne dépassait pas 40 ans.

3.3.2 *Le mode de collecte des données*

Puisque nous visons l'exploration des valeurs au travail des nouvelles enseignantes, nous avons choisi l'entretien comme outil de collecte de données. L'entretien nous permet d'induire des valeurs à partir de leur discours et de placer ces dernières en perspective, grâce à notre cadre interprétatif, le modernisme et le postmodernisme. Pour aborder les valeurs des nouvelles enseignantes, il nous faut user de stratégie afin d'éviter la cueillette de réponses stéréotypées, comme par exemple dans le cas où les enseignantes interviewées répondraient non ce qu'elles pensent, mais ce qu'elles croient devoir répondre. Comme le suggère Poupart *et al.*, il importe « de ne pas imposer de thèmes comme dans une analyse de contenu conventionnelle » (1998 : 36), afin d'éviter d'enfermer les participantes dans notre propre schème de pensée, ou dans un schème de pensée autre. Au contraire, ce sont plutôt elles qui doivent définir des thèmes et accorder plus ou moins d'importance à ceci ou à cela. L'établissement d'une hiérarchie dans les choses valorisées, ainsi que la définition même de ces choses doivent revenir aux participantes, ainsi que le dénombrement des thèmes auxquels elles accordent de l'importance.

Le but de l'interview est de faire parler les enseignantes sur ce dont elles ont envie de parler en plaçant autour d'elles un cadre plus ou moins rapproché. Il faut les stimuler et suggérer certaines directions générales pour que prenne racine le discours. De ce fait, le sens que prennent les réflexions des interviewées, leurs catégories conceptuelles, ainsi que les valeurs auxquelles ce sens et ces catégories font référence, constituent les objets de notre plus grand intérêt.

« On peut classer les interviews selon un continuum, comportant aux deux extrémités les types les plus tranchés : pôle maximum de liberté et profondeur, pôle minimum; entre ces deux pôles se situent graduellement les types intermédiaires » (Grawitz, 2001 : 646). L'entretien qui convient à notre recherche se situe en fait au centre de ce continuum, soit quelque part entre l'entretien à réponses libres et l'entretien centré (ou « *focused interview* »). Si nous le plaçons ainsi entre deux catégories, c'est parce que

d'un côté l'entretien centré « a pour but de centrer l'attention sur une expérience et les effets d'un ou plusieurs *stimuli* particuliers », alors que l'interview à réponse libres est de son côté moins stricte (Grawitz, 2001). La recherche d'équilibre entre les deux méthodes d'entrevue se justifie par le partage entre des réponses attendues construites suivant les termes ou les hypothèses du chercheur, et des réponses tout à fait libres de toute contrainte émanant du chercheur et de son questionnement.

3.3.2.1 Le passage des concepts à l'instrument de collecte des données

Les questions d'entrevues auxquelles devait répondre les enseignantes interrogées font appel aux concepts présents dans le cadre interprétatif. Dans le tableau suivant, la correspondance entre les questions d'entrevue et les différents concepts à l'origine de ce même questionnement est posée. Comme certaines questions d'entrevue sont surtout présentes dans le but de faire parler les participantes sur leurs expériences significantes, celles-ci ne se retrouvent pas dans le tableau 1.

Tableau 1: Les concepts et les valeurs dans les questions d'entrevue

Concepts et valeurs	Questions d'entrevue
Métarécit moderne, la raison universelle, éclectisme social, flexibilité	8 b) Croyez-vous à « une bonne manière de faire générale » ou à la prise en compte constante des contextes et des situations singulières ? Pourquoi ?
Flexibilité, authenticité	8 c) Parlez-moi de vos difficultés d'adaptation au métier en lien avec : 1-Les élèves. 2- Les collègues. 3- La direction.
Flexibilité, authenticité, stabilité et permanence	9- Comment définiriez-vous les termes suivants en référence à l'enseignement. a) Flexibilité b) Authenticité c) Vocation (comprise comme

	profession, art ou technique)
Authenticité	10- Avez-vous le sentiment d'être fidèle à vous-même et authentique dans ce métier-là ? À quels signes ?
Flexibilité, Authenticité	11- Au travail, avez-vous l'impression de vous soumettre et de vous ajuster à des choses avec lesquelles vous n'êtes pas d'accord ? Si oui comment ?
Flexibilité	12- Diriez-vous que vous êtes flexible au travail ? Expliquez-moi comment et à quels signes ? Comment le caractériseriez-vous ?
Flexibilité, authenticité	13- Énumérez les inconvénients, les avantages et les difficultés de : a) la flexibilité b) l'authenticité
Flexibilité, authenticité	14- a) Ces caractéristiques professionnelles (flexibilité et authenticité) sont-elles importantes pour vous ? b) Y a-t-il d'autres caractéristiques dans le métier qui vous semblent aussi importantes ? Si oui, lesquelles ?
Authenticité, auto-définition de soi, auto-construction de soi	15- a) Diriez-vous que vous possédez votre propre style en tant qu'enseignante ? b) Décrivez votre style personnel d'enseignement.

3.3.3 *Le schéma d'entrevue*

Lorsque l'on cherche des informations sur les opinions, les expériences ou les croyances d'autrui, le recours à l'entretien s'avère un moyen remarquablement efficace pour y parvenir (Jones, 2000). « C'est l'objectif à atteindre qui déterminera la liberté

laissée à l'enquêteur et à l'enquêté, la profondeur des informations à recueillir, c'est-à-dire le type d'interview à préconiser » (Grawitz, 2001 : 646). Dans notre cas, l'objectif est de laisser parler l'enquêtée librement, mais sur des questions tout de même précises. Un schéma d'entrevue a été réalisé afin de faciliter un processus d'interaction et de communication ayant pour but précis l'obtention d'informations sur le phénomène observé. Nous ne nous sommes pas servie d'un « plan écrit et détaillé, établi en vue d'un entretien structuré » (Jones, 2000 : 157), mais avons procédé de manière plus indirecte en amenant les sujets à parler de situations révélatrices des choses qu'elles valorisent, ainsi que de leurs valeurs. Donc, l'entretien semi structuré a été pour nous la manière idéale de parvenir à nos fins. Mais avant de procéder, il a fallu prendre soin de guider les participantes à travers leurs histoires personnelles afin qu'elles soient en mesure de se révéler à travers les grands axes du métier, soit le rapport aux élèves, le rapport aux collègues et le rapport aux directions, en des termes qui facilitent la confiance et la liberté d'opinion.

Pour ce faire, nous avons procédé à des entretiens individuels d'une durée approximative de 90 minutes qui ont permis à chacune des participantes de se centrer sur elle-même et sur son vécu. Pour les besoins de notre recherche, nous avons besoin « d'un tête à tête et d'un rapport oral entre deux personnes, dont l'une transmet à l'autre des informations » (Grawitz, 2001 : 643).

Le schéma d'entrevue qui compte 14 questions s'inspire du cadre interprétatif moderne et postmoderne. Plusieurs questions incluent les concepts discutés dans le cadre théorique, et certaines autres sont de véritables questions ouvertes, laissant toute la latitude à l'interviewée de prendre une direction ou une autre. Nous avons choisi d'insérer certains concepts clés des thèses moderne et postmoderne dans le but de faire discuter les participantes sur ces sujets, sans pour autant nommer notre cadre interprétatif; à ce niveau, il est important de ne pas enfermer l'interrogée dans le discours postmoderne sur les valeurs, pas plus que de lui imposer un thème particulier, ce qui aurait pour effet de biaiser ses réponses aux questions d'entrevue. Cependant, pour des fins d'entrée en matière, quelques questions d'ordre général portaient surtout sur l'entrée dans le métier et

sur les préférences globales des enseignantes interviewées. Ces questions avaient pour but de les mettre dans le contexte et de les amener à élaborer une réflexion plus approfondie.

Enfin, le schéma d'entrevue est orienté de manière à faire parler les jeunes enseignantes sur leurs valeurs au travail et découvrir si ces mêmes valeurs cadrent avec la thèse postmoderne.

3.3.3.1 Structure du schéma d'entrevue

Le schéma d'entrevue se compose, tel que vu plus tôt, selon un mélange de questions ouvertes et de questions orientées, mais aussi de quelques questions fermées complémentaires. Au total, nous retrouvons 17 questions, dont neuf se divisent en deux, trois ou encore quatre sous questions. Les thèmes abordés se divisent comme suit: trois questions ont pour but de mettre en contexte l'enseignante interrogée; quatre questions portent sur le rapport au travail ; deux questions portent sur l'exercice du métier; six questions portent directement sur les valeurs moderne et postmoderne (vocation, flexibilité, authenticité) ; deux questions portent sur le style au travail; finalement, la question finale est une ouverture sur l'avenir dans la profession. Nous avons annexé le schéma d'entrevue à la toute fin de ce mémoire.

3.4 La démarche

Pour arriver à construire une trame de sens à l'issue de nos 10 entretiens, nous avons choisi de procéder par induction analytique. La démarche inductive, plutôt que de déduire l'analyse d'une série d'hypothèses préétablies, va au-devant des acteurs pour les interroger et essayer de les comprendre (Lebreton, 2004). Dans cet esprit, nous avons questionné nos participantes lors d'entrevues semi dirigées afin de connaître leur histoire ainsi que leurs valeurs au travail à travers les rapports avec les autres acteurs (élèves, collègues, directions) afin de construire du sens à partir du particulier et du singulier , soit à partir du récit particulier et du sens que chacune attribue aux différents éléments de ce récit. Pour ce faire, nous avons repris le schéma d'entrevue pour les besoins de la première analyse au chapitre cinq. En passant ainsi à travers les réponses de chacune aux

différentes questions posées lors de l'entretien, nous tentons dans un premier temps de faire ressortir les points saillants du discours singulier de chacune, pour ensuite en construire une trame de sens transversale au sixième chapitre, soit celui de l'interprétation. En effet, notre but ultime n'est pas d'individualiser au maximum le discours des enseignantes, mais bien de passer à travers le discours singulier pour trouver quelque élément au niveau du discours qui ne serait pas le contage des unes et des autres, mais structurel et transversal, en d'autres mots, qui « passe au travers ».

3.4.1 Le déroulement des entrevues

Pour réaliser les entrevues, nous avons choisi un lieu où l'enseignante interrogée puisse se sentir à l'aise, disposée à se confier, mais qui soit stimulant au niveau de la réflexion: la salle de classe. Avant de procéder à l'entrevue, l'enseignante devait lire la description du projet et signer le formulaire de consentement. Après une brève discussion de retour sur la description du projet (l'enseignante qui le désirait pouvait poser des questions), nous avons demandé la permission d'effectuer un enregistrement de la rencontre. Le magnétophone était placé en retrait, de manière à être rapidement oublié.

Les enseignantes qui ont participé à l'étude l'ont fait sur une base volontaire, sans contribution financière. Comme il est pratique courante de le faire, il arrive qu'on soumette le questionnaire aux sujets à l'avance; nous avons écarté cette manière de faire pour préserver la spontanéité dans les réponses aux questions qui ont été entendues pour la première fois lors de l'entretien. En répondant aux différentes questions, il arrivait que l'enseignante marque un temps d'arrêt pour réfléchir, mais qu'elle réponde aussi parfois sans prendre le temps de penser tant la question suscitait un retour dans le passé ou rappelait une expérience signifiante. Par ailleurs, quelques notes d'observation ont été prises lors des entrevues afin d'enrichir l'analyse sémantique ultérieure, par exemple des détails sur les « mimiques », les pauses marquées, les éclats de rire ou encore les émotions visibles. De plus, il nous faut mentionner que parce que certaines questions d'entrevues sont longues ou plus complexes, nous avons dû à quelques reprises donner plus d'explications, répéter la question ou encore élucider le sens de certaines questions.

Il peut s'agir là d'un biais interprétatif imposé aux interrogées, nous en sommes conscients.

Tout au long de l'entretien, l'enquêteur a fait l'effort de s'effacer le plus possible, pour laisser toute la place à l'enseignante et à son récit. De plus, l'enquêteur a prêté une attention soutenue à l'interviewée tout en prodiguant une écoute active en ponctuée de signes de tête approuvateurs et d'encouragements à continuer discrets. Ceci dit, bien que l'enquêtée pouvait répondre à sa guise, elle ne pouvait parler de n'importe quoi. L'enquêteur doit la ramener au sujet en fonction du niveau de profondeur auquel se situent ses réponses et même « les orienter dans le sens de l'objectif de l'entretien » (Grawitz, 2001 : 648). C'est ce que nous avons tenté de faire lorsque nécessaire.

3.5 Le travail de transcription et le traitement des données

Pour pouvoir transcrire les données d'entrevue, nous avons préalablement enregistré à l'aide d'un support audio les dix rencontres. Aussi, afin de rendre justice au discours de chacune des participantes, nous avons retranscrit, à quelques exceptions près qui ne changeaient pas le sens du discours, mot à mot chacun des entretiens. Le travail de transcription s'est accompagné de quelques notes d'observation prise au moment de l'interview, par exemple, des moments d'hésitation, les éclats de rire ou les expressions du visage ou du corps. De cette manière, nous désirions qu'un peu plus de place soit laissée aux participantes, reléguant notre rôle à celui d'un miroir le moins déformant possible, malgré l'aspect subjectif incontournable de cette prise de notes complémentaires.

Afin de rendre notre analyse efficace dans la découverte des valeurs au travail présentes dans le discours des jeunes enseignantes, nous devons associer ces valeurs de travail aux valeurs prédominantes de la thèse postmoderne afin de constater ou non une éventuelle correspondance entre les deux. Enfin, comme nous en avons souligné l'importance plus tôt, nous devons de plus procéder à une comparaison des valeurs de travail des jeunes enseignantes avec celles de la modernité afin d'en identifier les correspondances et ce, dans le but de tirer un portrait le plus juste possible des valeurs de nos sujets.

Concrètement, nous avons dressé plusieurs tableaux d'analyse qui ne sont pas tous présentés dans ce mémoire. Nous avons choisi de placer en annexe deux d'entre eux, plus importants pour les fins de l'analyse: l'un rassemblant les éléments qui portent sur les valeurs postmodernes de flexibilité et d'authenticité et de vocation au travail, le second les valeurs au travail issues du discours des dix enseignantes. Ces deux tableaux présentent les principales correspondances entre les valeurs de travail issues du discours des nouvelles enseignantes et les valeurs dominantes des thèses moderne et postmoderne.

3.5.1 Procédure de codage

Le codage, pour ainsi dire, à été effectué en parallèle à l'analyse de contenu et à la suite de la rédaction des dix profils personnalisés. Pour arriver à faire la correspondance entre le cadre théorique et les éléments du discours des participantes, nous avons utilisé une technique de codage s'inspirant de la technique du codage mixte. Comme l'explique Van der Maren (1996), une liste définie des valeurs mentionnées au cadre conceptuel sert de lexique associant unité de sens et code. Dans notre lexique préétabli nous retrouvons une liste complète des concepts évoqués dans chacune des questions de l'entrevue. Par exemple, les rubriques et catégories suivantes : le rapport au travail et ses catégories, soit le rapport avec les élèves, les collègues et la direction; ce qu'elles aiment; ce qu'elles n'aiment pas; le style au travail. Enfin, la catégorie des valeurs, comprenant les valeurs importantes à leurs yeux (dont des entrées ont été ajoutées au fil de l'exercice), puis les rubriques flexibilité, authenticité et vocation (dont des entrées supplémentaires ont aussi été ajoutées au fil de l'exercice de codage). Les entrées qui ont été ajoutées au fil du processus de codage, sans pour autant s'éloigner du lexique préétabli, ont permis de répondre un peu mieux aux exigences méthodologiques de notre recherche de type exploratoire (1996). Par exemple, les ajouts suivants au lexique : être moi-même, se tourner sur un dix cents, ça c'est moi, avoir le feu sacré, être capable de s'ajuster, avec ses tripes, etc. Mais avant d'en arriver au processus de codage à proprement parler, nous avons d'abord effectué une analyse libre prenant la forme de profils décrivant chacune des enseignantes du sondage.

3.5.2 *L'analyse de contenu*

L'analyse du discours est un exercice qui ne peut se contenter de la surface des choses. Donc, afin d'analyser en profondeur le contenu du discours des nouvelles enseignantes, nous avons procédé en deux étapes. Dans un premier temps, nous avons jugé nécessaire d'effectuer une première analyse centrée sur le cas par cas, en dressant le profil de chacune des participantes. Une fois les profils dressés, nous les avons soumis aux interviewées dans le but d'en valider le contenu. Chacune d'entre elles avait alors le loisir de commenter son profil par écrit. Aucun changement n'a été apporté aux profils suite à cet exercice. Les dix profils en question font d'ailleurs l'objet d'un chapitre complet compte tenu de l'importance des valeurs personnelles et de l'individualité dans la recherche. Cette forme d'analyse des entretiens sous forme de profils personnalisés a été réalisée à partir des réponses aux questions du schéma d'entrevue. Nous avons retranscrit sous forme de citations, dans un texte de style journalistique les réponses de nos dix sujets, l'idée de base étant de donner la parole à chacune d'entre elles. Ces profils personnalisés ont été construits avec le souci de respecter, avec un effort d'exactitude soutenu, l'essence et le ressenti derrière les révélations de chacune. Pour y arriver, nous avons pris soin de « paraphraser » certaines entrées dans le texte en y laissant transparaître l'énergie du moment, les hésitations, les émotions, et ce à l'aide de l'enregistrement audio et grâce aux notes prises durant chaque entretien.

En second lieu, nous avons eu recours à l'analyse exploratoire transversale de type interprétative, en nous inspirant du cadre interprétatif de la modernité et de la postmodernité. Comme le soutient Van der Maren, « l'analyse interprétative procède en comparant le discours à analyser avec un modèle ou une fiction idéale issue de l'orientation théorique à laquelle le chercheur adhère » (1996 : 410). C'est exactement ce que nous tentons de réaliser en plaçant le discours des participantes dans le contexte des valeurs modernes et postmodernes. En ce sens, nous devons dégager, à travers les différents profils, une structure de sens qui serait commune et qui saurait mettre en évidence l'importance du ressenti dans le vécu. Ceci correspond parfaitement à l'essence de la phénoménologie qui est de faire « l'expérience de ». Bref, ce n'est pas tant ce qui est dit que ce qui s'en dégage qui a de l'importance.

3.5.2.1 *Le passage des concepts aux thèmes et à l'analyse*

L'analyse transversale a demandé plus de temps et d'énergie que la composition des profils qui elle fut plus conviviale, en plus d'avoir l'avantage d'être soutenue d'un support audio. Dans la présente recherche exploratoire, comme il s'agit de données d'interaction recueillies lors d'entretiens, il est prévu que le matériel soit interprété pour ensuite être classé, réduit et structuré (Van der Maren, 1996). Pour ce faire, puisque notre but est d'élaborer un modèle de sens, il est essentiel d'approfondir la première analyse qui elle correspond à une première interprétation. Nous avons donc entrepris la relecture des textes d'entretien, des profils et du premier codage, et avons ensuite procédé au découpage des profils sous forme de thèmes répartis dans six tableaux différents, ce qui correspond ici à classer et à réduire notre matériel : chacune des unités de sens (des phrases ou des extraits) doit ainsi être classées sous le thème correspondant. Voici comment se divisaient les tableaux en commençant par le thème, puis les catégories séparés d'une virgule : Tableau 1 *La manière d'enseigner* : le style, les forces, le rapport aux élèves, le rapport aux collègues, le rapport à la direction; Tableau 2 *Les valeurs au travail* : valeurs importantes, pourquoi l'enseignement, la vocation, la flexibilité, l'authenticité; Tableau 3 *Les difficultés d'adaptation au métier* : avec les élèves, avec les collègues, avec la direction; Tableau 4 *La bonne manière de faire* : la bonne manière générale, la prise en compte des contextes; Tableau 5 *Le sentiment de se soumettre aux exigences du métier*: oui, non, comment; Tableau 6 *Qui sont-elles?* : description personnelle; un moment décisif, l'avenir.

Finalement, afin de respecter l'analyse interprétative et après avoir repéré les différents extraits servant de témoin et pour compléter notre construction de sens, nous avons retranscrit et structuré nos tableaux d'analyse transversale sous forme d'un texte découpé en deux parties principales et en sous-sections. La première partie de ce texte analytique porte sur les raisons d'entrer dans le métier; ce qu'elles aiment; ce qu'elles n'aiment pas; leur style et leurs forces au travail; les rapports au travail (avec en sous-section les rapports aux élèves, ce qu'elles aimeraient changer dans ces rapports, les difficultés dans le rapport aux élèves; les rapports aux collègues, ce qu'elles aimeraient

changer dans ces rapports, les difficultés dans le rapport au collègues; idem pour les directions). La deuxième section du texte porte quant à elle sur les valeurs au travail et comporte les 11 sous-sections suivantes : définitions de la flexibilité, manifestations de la flexibilité au travail, les avantages de la flexibilité, les inconvénients de la flexibilité; définition de l'authenticité, manifestations de l'authenticité au travail, les avantages de l'authenticité, les inconvénients de l'authenticité; définition de la vocation, avoir ou ne pas avoir la vocation; et finalement, une partie traitant des autres valeurs importantes.

3.5.2.2 Les difficultés rencontrées lors de l'analyse

Ce genre d'exploitation du matériel est très exigeant pour la chercheuse novice. Bien que nous ayons débuté par l'exploitation analytique en effectuant un codage avec le matériel des entretiens, nous avons tout de même choisi de poursuivre l'analyse sous forme de texte analytique menant à la construction de sens de manière intuitive et globale. Les raisons qui ont motivé ce choix sont nombreuses : d'abord, la cohérence avec la démarche phénoménologique; ensuite, le temps disponible; aussi, la difficulté d'appliquer un cadre interprétatif complexe à la réalité décrite par les enseignantes interrogées de même que, n'étant pas experte dans le domaine, nos connaissances limitées; et finalement, notre manque d'expérience, que ce soit de l'analyse conceptuelle ou de la difficulté à demeurer focalisée lors de ce difficile exercice d'abstraction.

3.5.3 La validation

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, une fois les profils individuels complétés, ceux-ci ont été soumis aux enseignantes pour fin de validation. Ainsi, nous avons pu réduire les possibles biais interprétatifs commis lors de la construction des profils et de l'analyse de contenu. Ceci dit, « La situation d'entretien est un rapport inégalitaire où la personne interrogée craint de faire mauvaise figure ou se sent mal à l'aise face à un homme ou une femme perçu comme relevant d'un autre monde social. La tâche du sociologue est de dissiper ce doute » (Lebreton, 2004; 178). Étant nous-même une enseignante du primaire, nous espérons avoir ainsi su dissiper une partie de ce doute méthodologique.

3.6 Les limites de la recherche

Les limites de la recherche parlent ici d'elles-mêmes: la méthode par exploration constitue certainement la plus grande d'entre elles, sans compter le faible échantillon non généralisable de dix enseignantes sur lequel nous nous sommes basée pour effectuer cette recherche. Par ailleurs, l'utilisation du cadre interprétatif moderne/postmoderne peut représenter pour certains un biais étant donné son caractère controversé dans le cercle des sciences humaines où l'on ne s'entend pas sur la manière de définir l'époque contemporaine.

Bref, malgré ces limites apparentes, l'étude des valeurs dans le travail à travers notre choix d'approche méthodologique pose un défi des plus intéressants au regard de la profession enseignante; celui d'arriver à construire une trame de sens dans le discours sur les valeurs de la nouvelle génération d'enseignantes. Pour ce faire, le chapitre qui suit présente une description individuelle sous forme de profils personnalisés de chacune des enseignantes ayant participé à cette recherche exploratoire.

Chapitre 4

Profil des dix enseignantes interrogées

Vu l'importance des valeurs personnelles et de l'individualité dans cette recherche, nous avons choisi de présenter les profils personnalisés des dix enseignantes interrogées. Nous avons construit ces profils en rassemblant des extraits de réponses aux questions d'entrevues, formant ainsi pour chacune un exposé original et personnel, et avec le souci de faire entendre la voix de chacune d'entre elles. Avant d'incorporer les profils dans le mémoire, les enseignantes du sondage ont chacune lu et approuvé leur profil.

4.1 Mélynda : Parcours d'une optimiste

Mélynda enseigne au primaire depuis cinq ans. Dans son parcours, elle n'a rencontré que des classes en milieu favorisé. Elle mentionne que l'une des caractéristiques de ce milieu est la présence de parents exigeants. Pour elle, il ne s'agit pas d'un obstacle, bien au contraire, elle se sent très à l'aise avec ce genre de milieu. Ce qui la décourage par contre, ce sont les conflits répétitifs entre les élèves. On peut sentir à travers l'intonation de sa voix qu'il s'agit là d'une source d'irritants quotidiens assez importante pour elle. Malgré cela, elle a l'enseignement dans le sang, c'est un talent inné selon elle. Mélynda enseignera probablement toute sa vie, enfin c'est ce qu'elle souhaite, bien qu'il lui soit aussi possible d'envisager un changement de carrière en cours de route. Si elle en venait à ne plus se sentir à sa place en enseignement elle serait capable de quitter, a-t-elle tout de même avoué, en insistant sur le courage qu'il faut avoir pour faire ce genre de réajustement dans sa vie.

Ce qui l'a amené au métier est simple : elle aime travailler avec les enfants, elle aime enseigner, diriger un groupe. Mais ce qu'elle aime par-dessus tout, c'est le fait de partager ses connaissances et d'allumer chez ses élèves l'étincelle du plaisir de découvrir et d'apprendre. À la question, « quelle est pour toi l'école parfaite », Mélynda répond : « Ah, l'école parfaite pour moi ce serait une école avec moins d'élèves par classe, plus de

service dans les écoles et pas seulement au réseau. Il faudrait qu'elle soit neuve, avec un concierge qui passe chaque soir et ce serait une école verte, avec de la verdure et un parc-école. Il y aurait aussi des budgets plus grands et plus de matériel, mais du matériel à jour! Finalement, dans mon école parfaite, il faudrait qu'il y ait du temps de libération prévu à l'horaire pour discuter avec les spécialistes qui interviennent dans nos classes ».

4.1.1 Son style d'enseignement

Formée au nouveau programme, elle décrit son style d'enseignement comme étant un amalgame de petits trucs empruntés aux collègues avec lesquels elle a pu travailler et échanger depuis ses débuts. Elle prend ce qui fait son affaire et cela est d'autant plus vrai qu'elle dit même puiser dans les méthodes traditionnelles qui n'ont rien à voir avec la nouvelle réforme. C'est son indépendance par rapport à la manière d'enseigner qui définit finalement le mieux son style. Elle se dit d'ailleurs la même, que ce soit à l'école ou à l'extérieur, dans sa vie personnelle. « J'aime avoir du plaisir, je veux que les élèves aient eux aussi du plaisir à apprendre. Je suis une personne très méthodique et j'essaie d'inculquer ça aux élèves », ajoute-t-elle. Selon Mélynda, la sécurité à l'école est primordiale. Il faut que les élèves se sentent en sécurité pour apprendre. En pénétrant dans sa classe remarquablement propre, ordonnée, colorée et aérée, on sent immédiatement l'influence de ces différents aspects de sa personnalité.

Dans le fonctionnement de la classe, Mélynda croit à la fois à une bonne manière de faire générale et à la prise en compte des situations particulières. Par exemple, elle s'inspire de la pédagogie différenciée pour rejoindre le mode d'apprentissage de chacun, mais utilise aussi les « bonnes vieilles méthodes d'avant » qui se sont avérées efficaces depuis longtemps. Dans un même ordre d'idées, elle considère le groupe comme une entité globale, mais elle se dit aussi consciente du fait que chacun de ses élèves soit unique.

4.1.2 *Ses forces*

En décrivant ses forces dans l'exercice de sa fonction d'enseignante, Mélynda considère qu'elle possède un certain charisme avec les élèves, elle se sent appréciée d'eux. Son optimisme face à la vie en général, son dynamisme et sa façon de voir les choses du bon côté changent beaucoup la donne et rendent la vie en classe plus agréable selon elle. À cela elle ajoute : « Je suis aussi une personne très organisée et encadrante. Je sais où je m'en vais, je ne laisse rien passer. Ça m'aide dans l'exercice de mon métier ».

4.1.3 *Les valeurs au travail*

Fidèle à elle-même, Mélynda fait ce qu'elle aime : animer et gérer un groupe. Consciente des valeurs qui l'animent, elle pense pouvoir apporter du bien à ses élèves grâce à celles-ci. « Je suis vraiment fidèle à moi-même avec les enfants, je pense que je peux leur apporter du bon avec mes valeurs ». Cependant, Mélynda a tout de même le sentiment de se soumettre aux exigences du métier. Par exemple, il lui faut faire un effort particulier pour insérer l'enseignement religieux à son horaire. Elle ne comprend pas pourquoi elle devrait l'enseigner et désapprouve que cette matière fasse partie du curriculum. Puis il y a aussi les élèves présentant des troubles du comportement. Mélynda trouve regrettable de devoir consacrer le deux tiers de son temps pour remettre ces élèves perturbateurs à leur place. « Je donne du temps à ces élèves, alors que c'est aux autres que je voudrais donner du temps. Ça c'est ce que je trouve le plus dur à chaque jour dans le fond. Je suis tout à fait contre l'intégration des enfants en difficulté sans les services. Ce n'est pas la réforme le problème, mais son application ». Mélynda souligne ici le fait que, malgré son appréciation de la liberté d'action apportée par la nouvelle réforme, il lui est en même temps pénible et difficile d'enseigner comme elle le voudrait, puisque de toute manière le temps qu'elle aimerait y consacrer est utilisé en grande partie pour contenir ses élèves en troubles de comportement, elle trouve cela très frustrant.

Malgré son sentiment de frustration, elle se dit flexible au travail, question de survivre. Mélynda décrit la flexibilité comme la capacité de savoir se retourner sur un 10 sous parce qu'il n'y a pas deux journées pareilles. Toujours dans ses mots, c'est aussi prendre en compte les exceptions et se servir de son jugement. Grâce à la flexibilité, le

stress que Mélynda vit au travail est considérablement réduit et il lui devient aussi plus facile de ne pas s'inquiéter à propos de détails moins importants.

Cependant, cette flexibilité est conditionnelle ; Mélynda affirme qu'elle est revendicatrice et qu'elle « dit son mot » puisqu'elle n'entend pas être flexible à ses propres dépens. « Quand j'y pense, je ne suis peut-être pas si flexible que ça (rire). Je pense que si on est trop flexible, on se laisse faire, il faut pouvoir mettre son pied à terre pour ne pas s'en laisser imposer ». Elle ajoute quand même : « On apprend de ça être flexible. J'apprends des choses quand je suis flexible la plupart du temps. Et pour ce qui est de l'authenticité, j'ai de la misère imaginer qu'on puisse ne pas l'être », conclue-t-elle. Pour elle, être authentique revient à être soi-même, bien se connaître et se respecter dans nos limites et ne pas accepter des choses que normalement on n'accepterait pas. Le bien-être intérieur et le pouvoir d'être soi-même sont les avantages que mentionne Mélynda en parlant de l'authenticité. Elle craint cependant le jugement des autres à son endroit puisqu'elle se plaint et « chiale » quand ça ne va pas. « J'ai mes propres croyances, puis je les revendique, mais je l'assume. Ce n'est peut-être pas un inconvénient, malgré que je suis moins dans les bonnes grâces de mes collègues et de la direction quand je m'oppose ainsi ».

Parmi les valeurs auxquelles elle accorde de l'importance, Mélynda valorise beaucoup le sens de l'organisation et le respect des élèves. Elle précise qu'il est indispensable de savoir faire des compromis avec ses élèves. C'est pour ce faire qu'elle utilise depuis quelques années la pédagogie différenciée. Il faut se prévaloir d'un bon jugement professionnel, c'est là que réside l'équilibre, insiste-t-elle.

4.1.4 Son rapport avec les élèves

Mélynda croit avoir un assez bon rapport avec les élèves : « Je suis autoritaire et le lien de confiance entre nous est très important pour moi ». Elle ne souhaite d'ailleurs rien changer à ce rapport qu'elle considère harmonieux, sauf à des moments de conflits qui surgissent à l'improviste et pour le temps « perdu » à gérer les élèves en difficulté. « Ce qui occupe mon temps, c'est pas dans le fond l'enseignement, l'apprentissage. C'est

la gestion de classe, les conflits, les élèves qui ont des troubles de comportement. Je me dis, c'est pas mon travail. Je devrais être capable d'enseigner, mais la réalité c'est pas ça ». Mais avec eux, Mélynda a su très tôt réagir et s'outiller, et ce grâce à une expérience difficile vécue avec un élève présentant des troubles de comportement graves et non diagnostiqués il y a de cela quelques années. : « ... y avait une psycho éducatrice juste une journée semaine, ce qui fait que les quatre autres journées, moi il fallait que je gère cet élève-là. La direction m'aidait, mais c'était vraiment quelque chose ! Des crises pis tout ça... » Se voyant dans l'obligation de jouer une multitude de rôles auprès de l'élève et pour lesquels elle n'avait pas été formée : psychologue, technicienne en éducation spécialisée et travailleuse sociale, elle décida d'entreprendre la même année un certificat en psychoéducation. « J'ai trouvé cette année-là super difficile parce que j'ai fait des arrêts physiques, je me suis comme transformée en directrice et en psycho éducatrice ». L'obtention de ce certificat fût un moment décisif dans sa carrière. Elle dit même avoir pu continuer à enseigner grâce à cela. « ... à quelque part, j'ai plié en me disant : « bon, ce serait pas à moi de le faire, mais je le fais ». Sauf que je me suis soumise à ça. Mais en même temps, je me suis dit que j'allais apprendre là-dedans, pis si j'ai des enfants, ça va me servir ».

4.1.5 Son rapport avec les collègues enseignantes et la direction

Mélynda dit avoir de la facilité sur le plan social : « Je m'entends bien avec les profs, je m'adapte assez bien. Pis les gens avec lesquels j'ai moins d'affinités, je ne les fréquente pas ». Ce qui lui manque dans ce rapport avec les collègues est plutôt d'ordre professionnel. Elle aimerait surtout avoir plus de temps pour échanger avec eux sur leur manière de faire et sur la pédagogie. Selon elle, il n'y a pas le temps pour ça, il faudrait bien plus que des rencontres cycles pour qu'il y ait de véritables échanges. La plupart du temps, les échanges entre collègues se font dans l'urgence, sur l'heure du dîner et portent uniquement sur les besoins immédiats comme la planification de la semaine, mentionne-t-elle.

Avec la direction ça se passe aussi très bien pour Mélynda. Elle affirme avoir toujours eu de bon rapport avec les directions. Elle considère leur relation d'égal à égal,

sans hiérarchie : « Pour moi ce n'est pas mon patron, c'est une personne qui gère l'école ». De plus, elle prétend s'être toujours sentie aidée et soutenue, dans un esprit de collaboration. Ce qu'elle aimerait voir changer dans ce rapport à la direction est simplement le fait d'avoir plus de temps pour discuter des élèves, ce qui lui permettrait d'obtenir plus efficacement les services dont certains élèves ont besoin.

4.1.6 Les difficultés d'adaptation au métier

4.1.6.1 Avec les élèves

Ce qui semble être le plus difficile pour Mélynda est certainement la gestion des conflits. Elle dit avoir « de la misère » avec les chicanes entre ses élèves et souligne aussi le fait aussi que les élèves des milieux favorisés soient plus difficiles à satisfaire, qu'ils s'opposent davantage à l'autorité et qu'ils veulent discuter et argumenter à propos de tout. Encore aujourd'hui, cet aspect lui demande beaucoup d'efforts d'adaptation, le respect d'une certaine autorité ayant beaucoup d'importance pour elle. « Je ne suis pas contre le fait que les élèves s'expriment, mais à un moment donné ils faut qu'ils comprennent que c'est moi qui tranche ».

4.1.6.2 Avec les collègues

Mélynda énumère ainsi les difficultés d'adaptation qu'elle vit face aux collègues : « Les cliques, je trouve ça dur. Et aussi les profs qui n'aiment pas travailler en équipe et ceux qui comptent le temps qu'il leur reste à faire, comme dans une prison. Les règles établies dans certaines écoles, qui ne sont écrites nulle part, du genre « ça toujours été comme ça ici », ça aussi je trouve ça dur ».

4.1.6.3 Avec la direction

Le « contact » semble être à la source du problème que soulève Mélynda dans ses rapports avec la direction. Elle dit éprouver une certaine difficulté d'adaptation avec les directrices ou les directeurs qui s'isolent du corps enseignant, bien assis derrière leur bureau. Pour Mélynda, comme il n'y a pas de hiérarchie dans sa vision d'une relation direction/enseignant, cette distance empêche qu'un bon contact se fasse et rend la

direction difficile d'approche. De plus, son besoin de se sentir proche des gens se voit compromis par ce phénomène. Les directions qui se tiennent à l'écart de la gestion des conflits, précise-t-elle, rendent aussi l'adaptation dans l'axe direction/enseignant beaucoup plus difficile.

4.2 Marlène : Le partage et l'échange avant tout

Vocation, coopération internationale. Ce sont les premiers mots prononcés par Marlène au début de l'entrevue. Elle qui pensait ne devoir jamais travailler à Montréal, elle y exerce maintenant le métier d'enseignante depuis près de 10 ans. Grâce aux nombreux contrats qu'elle s'est vu attribuer avant d'obtenir son poste l'an dernier, elle a connu des écoles d'un peu partout à Montréal, allant de milieux favorisés à très défavorisés. Selon Marlène, la clientèle extrêmement changeante force à varier sa manière d'enseigner et d'interagir avec les enfants. La pédagogie différenciée demeure encore la meilleure approche pour elle. « J'aime les gens, avoir la possibilité de transmettre de l'information, j'aime beaucoup enseigner. La pédagogie est super importante pour moi ».

Ce qu'elle aime le plus du métier, c'est le défi de devoir toujours questionner ses valeurs, ses positions et sa façon d'enseigner. « C'est égoïste, mais j'aime me remettre en question. En enseignement, tu ne peux jamais rester stagnant, te dire : « là je m'assis et je vais faire la même chose pendant 10 ans ». On est toujours appelé à se renouveler, c'est ça que j'aime ». Dans un avenir proche, Marlène envisage la coopération internationale en enseignement, puis éventuellement la possibilité d'accomplir une maîtrise dans le but d'enseigner à l'université aux enseignants en devenir. Apprendre sur la pédagogie et plus particulièrement sur la réalité montréalaise est pour elle un sujet de prédilection.

Ce qu'elle apprécie un peu moins dans le métier, ce sont ce qu'elle appelle les « politicailleries ». « Je trouve qu'on apprend à interagir avec les enfants, mais on apprend moins à interagir avec les adultes. Certaines personnes sont parfois vraiment « mésadaptées socialement » dans le cadre des échanges entre adultes et aussi avec les parents. Ça j'aime moins ça, je trouve que ça peut devenir un piège, surtout si tu restes

tout le temps dans le même milieu, tu peux te scléroser facilement ». Par se scléroser, Marlène entend surtout entretenir une mauvaise façon de communiquer entre enseignants. Arrêter d'évoluer dans ses rapports avec ses collègues est une attitude qu'elle tente d'éviter le plus possible. Pour être en harmonie avec elle-même, il semble que Marlène a besoin de ce sentiment de dépassement qui pousse à se connaître soi-même et à véritablement entrer en relation avec l'autre.

Un plus petit ratio d'élèves, des locaux plus polyvalents (qui feraient office de classe de sciences par exemple) et en plus grand nombre, une école où le type d'élèves est hétérogène, où l'on fait de la différenciation et où on reconnaît les besoins de chaque élève sont des exemples de ce qui constituerait l'école parfaite pour Marlène. « Pour moi l'école alternative se rapproche de l'école idéale. Avec la réforme, on tend à aller vers là, mais on sent qu'il y a des limites comme l'argent et les spécialistes disponibles ».

4.2.1 Ses forces et son style d'enseignement

« Performer (au sens de la scène) pour toucher et transmettre, dans le cœur et dans la tête ». Pour Marlène, l'apprentissage est directement lié à l'affectivité. En la regardant, on sait tout de suite qu'elle n'est pas étrangère au monde du spectacle, sa coiffure branchée, son allure de « jazz women » rendent visible sa nature qu'elle dit passionnée et créative. En réalité, Marlène mène deux vies parallèles, le jour elle enseigne, mais certains soir elle monte sur scène en tant que chanteuse d'un groupe qu'elle a formée il y a de cela quelques années. Pour elle, vie professionnelle et style de vie sont indissociables. D'ailleurs, son style professionnel est tout à fait en accord avec ce qu'elle décrivait plus tôt comme une performance, unique à chaque jour et toujours axée sur le questionnement, la créativité, la curiosité.

Bien qu'elle soit enseignante au primaire et que cela la passionne, Marlène se sent en même temps appelée à faire plusieurs choses à la fois, comme s'épanouir du côté artistique dans son cas. À ses yeux, nous sommes tous des êtres complexes et c'est en acceptant cela que nous pouvons nous dire complets et épanouis en tant qu'individus.

« Moi, je ne veux pas juste être prof puis venir faire mes petits trucs et aller me coucher. Je veux toucher au plus de choses possible, je veux m'ouvrir à plein de choses. Je suis ouverte au point de me dire, si un jour ça implique que je laisse l'enseignement pour un an pour aller découvrir autre chose, je vais le faire ». Et elle termine en disant, d'un air songeur mais convaincu, que l'on est plusieurs personnes à la fois, tout en étant une même personne.

4.2.2 *Un moment décisif dans sa carrière*

« L'année passée, j'étais entre deux chaises, je me disais que j'allais abandonner l'enseignement pour chanter. J'étais complètement désillusionnée. Puis je suis arrivée à l'école ici et je suis tombée sur des profs qui étaient passionnées de pédagogie, qui s'amusaient vraiment, qui s'investissaient dans les projets et dans le milieu-école avec les enfants... je suis retombée en amour avec le métier ». Ce moment décisif dans sa carrière est d'ailleurs lié à cette double vie que mène Marlène, qui m'explique ensuite qu'il faut comprendre qu'en tant qu'être humain, nous n'avons pas qu'une corde à notre arc, mais plusieurs. Elle croit aussi à la prise en considération des contextes singuliers. Selon elle il n'y a pas « une bonne recette », étant donné qu'une bonne enseignante dans un milieu x ne va pas nécessairement, avec les mêmes qualités, être compétente dans un tout autre milieu. « Il faut que tu t'adaptes, que tu te resitués, il faut que tu connaisses ton contexte », dit-elle.

4.2.3 *Les valeurs au travail*

Pour Marlène, c'est le fait d'avoir été d'école en école qui l'a rendue flexible. Sa définition de la flexibilité est la suivante : « C'est le fait d'accepter que ce qu'on planifie ne va pas nécessairement être ce que tu as prévu. Faut pas être perfectionniste quand on entre dans l'enseignement... on est toutes perfectionnistes à quelque part, premières de classe...mais il faut laisser de côté ce désir-là pour trouver plus de flexibilité ». Puis elle ajoute encore que par rapport à ses élèves, la flexibilité veut aussi surtout dire accepter qu'ils ne soient pas nécessairement comme elle les imagine. « J'ai une image, un idéal d'une classe ou d'élèves, j'ai un idéal de journée aussi que je veux passer, mais c'est pas

nécessairement ce qui va arriver. Je dois être ouverte à ça, pour moi ça représente des deuils parfois. Par exemple quand j'ai un produit fini en tête et que ça donne pas ça, je veux être capable de me dire : « o.k., c'est correct ». Marlène est flexible dans sa planification ; elle se dit capable de s'ajuster tant dans le travail en classe que par rapport aux demandes de la direction ou des collègues, tant en ce qui a trait au temps dont elle dispose, qu'au travail à effectuer.

Aborder le métier avec tout ce qu'elle est, son bagage de vie, ses forces et ses faiblesses, telle est sa devise. Elle affirme qu'en acceptant d'être authentique, elle accepte de se sentir vulnérable. « Dans le métier qu'on fait, y a des trucs au niveau personnel qui se passent. Il faut que tu sois prête à être blessée, à être remuée, à être attristée, on passe par toute une gamme d'émotions. L'authenticité ça donne ça ». Marlène décrit les avantages liés à l'authenticité comme suit : avoir des rapports plus réels avec les collègues et les élèves permet qu'ils nous voient tel que nous sommes. Elle imagine aussi qu'en étant vraie et à l'écoute, elle sera plus à même de comprendre et apprécier ceux qui l'entourent à leur juste valeur. « Ça c'est ma personne, je suis comme ça dans la vie aussi. Je sors dans la rue, je salue les gens, à l'école c'est la même chose. On est comme une microsociété. Des rapports plus réels, plus vrais c'est essentiel. Passer 8 heures à être une autre personne, ça doit pas être le fun ».

Marlène accepte le fait de ne pas être parfaite et reconnaît sans gêne avoir parfois besoin d'aide dans le domaine pédagogique ou avec un élève particulier. Mais c'est aussi surtout son besoin d'être authentique face à elle-même, à sa personnalité propre, qu'elle veut souligner : « Au début de ma carrière, il y avait tout mon côté musical, artiste, « stagé », que je mettais de côté. Quand j'arrivais à l'école j'étais plus calme, mais quand j'en sortais, c'était différent. Mais je me suis rendu compte que je pouvais arriver dans ma classe pis être en spectacle aussi ». Elle insiste en lançant que ça fait réagir les enfants, qu'elle a l'impression que ça les stimule, alors qu'elle-même a du plaisir à enseigner de cette manière, ainsi qu'à être de plus en plus la même Marlène que dans sa vie personnelle. Selon elle, « c'est le métier qui entre ».

Et la vocation dans tout ça. Aux dires de Marlène, pour enseigner il faut avoir cet appel ressenti intrinsèquement, profondément. « Pour être prof, il faut que tu aies la vocation. Je ne dis pas que les jeunes profs qui abandonnent n'avaient pas la vocation. Elles manquaient de soutien peut-être. On n'est pas toujours soutenues quand on arrive à quelque part ». Dans le même souffle, elle ajoute que la vocation est plus profonde que l'amour du métier, qu'elle est ce qui tient « groundé » lorsque le milieu est plus difficile, indépendamment des événements. Malgré le fait qu'elle croit avoir la vocation, elle se remet aussi parfois en question, surtout lorsqu'elle n'a pas le sentiment d'être fidèle à elle-même, ce qui est très important à ses yeux. Pour elle, le fait d'être fidèle à elle-même se traduit d'abord dans les valeurs qu'elle transmet aux enfants. Par exemple, elle ne donne pas de copie aux enfants, puisqu'à ses yeux, il n'est pas significatif de le faire.

Dans son milieu de travail, tout comme en classe, elle agit selon ses valeurs, sans tenter de les imposer. Elle explique que c'est plutôt dans sa façon d'être que ses valeurs sont apparentes, surtout après quelques années d'expérience et après avoir pris un peu plus d'assurance. En référence au temps, Marlène sent que pour être fidèle à elle-même, elle a besoin de changement : « ... quand je suis trop pantouflarde, confortable, je veux en sortir. Je veux aussi que l'enseignement m'amène à sortir de mes zones de confort, je ne veux pas toujours être confortable. Quand je vais être trop confortable, je vais bouger. C'est une manière d'être fidèle à moi-même de faire ça ». Malgré son sentiment d'être fidèle à elle-même, Marlène déplore le fait d'avoir à se soumettre aux réalités des programmes scolaires ; elle sait s'ajuster à certaines règles, ce qu'elle dit comprendre étant donnée la nature du métier, mais conclue tout de même d'un air un peu révolté : « Des fois je me sens plus comme une gardienne que comme une professionnelle qui peut donner ses opinions. Oui, on va être consulté par moment, mais ce n'est pas assez je trouve ».

À son sens, être flexible a plusieurs avantages sans avoir de réels inconvénients. En étant flexible, Marlène sent qu'elle développe une plus grande ouverture aux autres et à elle-même ainsi qu'à ce qui peut arriver à l'improviste, tout en donnant lieu à de bonnes surprises. « Être flexible ça m'amène à être plus à l'écoute des besoins de mes élèves, à

l'écoute de mes besoins et à l'écoute des besoins de mon milieu. Ça nous amène à lâcher prise, ça fait que je suis moins stressée. Par exemple, cet élève est pas rendu là, ben c'est correct, ça ne m'appartient pas ». Être flexible dans l'univers de Marlène signifie aussi qu'elle peut faire la part des choses. Lorsqu'elle quitte l'école, elle apprécie le fait de pouvoir se détacher en partie des problèmes de l'école en acceptant sa part de responsabilité mais en étant aussi consciente des limites de cette responsabilité : « Ça c'est à lui, à eux, ça c'est à moi. Ça ça relève de l'école, ça ça relève de moi ». Le seul petit inconvénient à la flexibilité serait à son avis la déception, qu'elle qualifie tout de même de bonne déception puisqu'elle n'y perd rien. « C'est comme être dans une relation amoureuse, tu as toute cette image de ce que devrait être un couple, finalement tu te rends compte que c'est pas ça. Ça te ramène à quelque chose de plus réel ». Il faut ajouter que hormis l'authenticité et la flexibilité, la passion, la curiosité intellectuelle et le désir d'apprendre sont des caractéristiques professionnelles auxquelles Marlène accorde une grande importance.

4.2.4 Son rapport avec les élèves

Au fil des années d'expérience, le rapport entre Marlène et ses élèves devient de plus en plus naturel. Ce qu'elle appelle « son côté maternel », fait de plus en plus surface en même temps que le côté maître-élèves demeure présent. Elle ajoute encore ceci au sujet de son rapport avec les élèves : « D'avoir fait l'école alternative amène que je me vois moins maintenant au niveau du rôle magistral. Autrement dit, j'apprends en même temps que mes élèves, je ne me sens pas obligée, si je fais une leçon, de tout savoir. Je me laisse cette marge ». Dans son rapport à l'autorité, Marlène tient à ce que ses élèves se sentent en sécurité. Elle se dit non punitive dans ses interventions, mais trouve qu'il est important que l'enfant sache où est la limite « parce que lui aussi a besoin de sentir qu'il est dans un cadre... que oui on va avoir du plaisir ensemble, mais que je suis aussi capable de prendre soin de lui, de l'encadrer puis de l'arrêter quand il va trop loin ».

Un élément que Marlène aimerait améliorer dans sa relation avec les élèves est la capacité de déceler plus rapidement certaines faiblesses ou certaines qualités chez eux.

« J'aimerais être capable de les « sizer » plus rapidement, dit-elle. J'aimerais avoir moins de préjugés aussi, donc être capable de faire la dissociation entre moi en tant qu'enseignante et moi en tant que Marlène personnelle ». Aller plus loin dans sa perception des élèves pour pouvoir mieux les connaître et intervenir plus efficacement, être plus professionnelle dans le cas où la personnalité d'un élève cadre moins avec la sienne, afin de l'amener où elle doit l'amener, tels sont les défis que Marlène se lance quotidiennement face à ce qu'elle aimerait voir changer dans sa pratique avec les élèves. Selon elle, plus l'enseignante fait un travail sur elle-même, plus elle est à même de s'affirmer. Elle précise cependant que cette façon de s'affirmer, de mettre son pied à terre, est surtout nécessaire avec les élèves du troisième cycle qui sont, selon elle, capables de déceler les faiblesses et de confronter l'enseignante directement à ces niveaux. « Mais si toi t'as déjà fait un travail sur toi, renchérit-elle, et que tu connais tes limites, tes forces, ben c'est plus facile d'évoluer, c'est une affaire de confiance j'imagine, professionnelle et personnelle aussi ».

4.2.5 Son rapport avec les collègues enseignantes

Avec les collègues enseignantes, Marlène a toujours cru au travail d'équipe, à l'échange entre collègues, à la transmission des connaissances, aux remises en question et au courage de partager son matériel et ses idées, même sans savoir si on lui renverra l'ascenseur. Elle mentionne ensuite, l'air déçu, qu'il « y en a qui ont peur de donner leurs choses parce qu'ils ont peur de perdre. Moi je trouve que plus tu transmets, plus tu reçois, c'est comme un cycle ». Hors de son idéal, c'est certainement ce qu'elle aimerait voir changer dans son rapport avec les collègues : plus de travail inter cycle, plus d'échange, plus de moments où on peut s'asseoir vraiment pour échanger par rapport à la pédagogie. Plus d'échange aussi à propos des travaux, que ça n'arrive pas qu'une fois ou deux par année. « Je rêverais d'un moment ponctuel où on serait comme : « ok, cette semaine, telle année va nous montrer ce qu'ils ont fait ». Tu te rends compte de ce que les gens font uniquement quand tu entres dans leur classe, sinon, c'est rare ».

4.2.6 *Son rapport avec la direction*

« Je pense qu’avec le temps, raconte Marlène, la direction représente de plus en plus pour moi cette espèce d’impartialité qui règne au sein de l’école et qui peut avoir une vision plus extérieure que celle que moi je peux avoir ou que celle que mes collègues peuvent avoir ». À ses propos, il semble qu’elle perçoive la direction comme un guide, une ressource, mais aussi comme un appui dans les conflits, ainsi que dans les bons coups. Cependant, Marlène met l’accent sur son désir de voir la direction moins débordée par l’administration, plus présente dans l’école. Elle pense qu’une direction devrait davantage circuler dans l’école, aller voir les projets, s’impliquer dans les classes pour que les enfants la connaissent mieux, qu’elle soit plus humaine en quelque sorte.

4.2.7 *Les difficultés d’adaptation au métier*

4.2.7.1 *Avec les élèves, les collègues et la direction*

Les difficultés d’adaptation que vit Marlène face à ses élèves sont surtout reliées aux changements d’écoles, ce qui implique en même temps un changement de milieu socio-économique. Elle explique qu’il y a d’ailleurs tout un travail de reconstruction à faire chaque fois qu’elle change d’école. « Avec un enfant de Hochelaga-Maisonneuve et un enfant du Plateau, c’est complètement différent la psychologie dans l’éducation, dans le lien avec le parent, avec ça j’ai de la misère. Et comme je changeais à chaque année d’école, il fallait tout le temps que je me refasse une « reprogrammation » dans ma tête, pis en même temps, un enfant, c’est un enfant ».

Même scénario avec les collègues. Les divers changements de milieu sont à chaque fois une réadaptation, au niveau psychologique et dans les échanges entre collègues. Marlène suggère que certains milieux sont plus harmonieux, d’autres plus conflictuels. Mais chaque fois, il faut selon elle être clairvoyant pour arriver à se situer dans le microcosme d’une nouvelle école. « Il y a la perception des cliques aussi, percevoir rapidement les collègues, les comprendre, s’adapter à chacun, c’est comme

avec les élèves, il faut communiquer de façon adaptée, je dirais que même avec nos collègues, il faut faire de la différenciation ».

Si certaines directions sont plus formelles, d'autres sont plus chaleureuses, voire amicales, raconte Marlène. Pour elle, là aussi, il s'agit de faire ce qu'elle appelle de la différenciation : « Encore là il faut bien différencier, être capable de connaître les gens rapidement. S'adapter aux différents styles de directions représente un défi en soi ». Une fois de plus, Marlène met l'accent sur l'adaptation aux changements d'école fréquents qu'elle a vécus avant d'obtenir son poste l'an dernier.

4.3 Camille : Enseigner avec intelligence

Camille est dans le métier depuis maintenant cinq ans et décrit l'acte d'enseigner comme un équilibre entre l'émotif et l'intellect. Enseigner vient la chercher « aux tripes », elle ne voit pas ce qu'elle pourrait faire d'autre dans la vie. En plus de la possibilité d'utiliser le côté créatif de sa personnalité, elle semble fascinée par l'aspect sérieux, rationnel et scientifique de l'enseignement. « L'enseignement c'est un métier motivant qui peut devenir très intellectuel. C'est un métier de tête, c'est réfléchi. Il faut faire des choix chaque jour et il faut beaucoup de capacité d'adaptation. C'est stimulant enseigner, pis ça demande d'être intelligent. Ce métier là va pas m'endormir, c'est jamais plate, jamais ».

Ce que Camille préfère du métier, c'est arriver au but, voir l'étincelle de fierté dans leurs yeux lorsque les enfants comprennent quelque chose. Cependant, le manque de temps est source d'épuisement et de frustration pour elle. Elle dénonce, avec une certaine indignation dans la voix, la tâche trop lourde pour le temps et l'énergie disponibles. Elle se sent en général épuisée physiquement, moralement et mentalement et regrette trop souvent de ne pas « faire sa job » aussi bien qu'elle l'aurait pu. « L'organisation de tout ça (le métier) est pas correct. Ce sont des conditions merdiques, comme de ne pas avoir de journée pédagogique libre à nous pour travailler, mais des réunions à la place. Pis le

fait aussi d'avoir une seule photocopieuse pour tout le personnel, ça n'a pas de bon sens ».

Camille se remet parfois en question à cause de tout cela. Mais paradoxalement, elle répète qu'elle ne s' imagine pas pratiquant une autre profession. Un compromis semble pourtant possible à ses yeux : enseigner au premier cycle. « Je pense que j'aimerais aussi plus être avec les petits pour apprendre la base, voir l'étincelle dans leur yeux. Pis au niveau de l'énergie, les 15 heures de correction la fin de semaine je les aurais plus. Si je peux passer ma vie dans une école, je serais bien contente ». La description qu'elle fait d'une école parfaite résume bien son discours : Un ratio élèves-enseignant qui a du bon sens ; l'intégration pas de problème, mais pas avec un ratio si élevé, 1/27 dans son cas ; Plus de services ; De plus petites écoles pour bénéficier de plus de temps avec la direction ; Plus de journées pédagogiques pour être moins essoufflée ; Une clientèle plus facile ; Beaucoup de ressources et de matériel ; Une bonne ambiance entre collègues ; Beaucoup de projets en classe ainsi qu'un projet éducatif pour toute l'école avec des expositions et « de la vie » à l'école ; Et finalement, des bulletins non chiffrés pour un système d'évaluation qui ne diminuerait pas les élèves en difficulté.

4.3.1 Son style d'enseignement et ses forces

« Je l'aime mon style. Au fil des ans, je me le suis vite créé. J'aime mettre beaucoup d'humour dans mon enseignement. Comme une de mes forces c'est d'être réfléchie, je suis à l'aise pour plus de légèreté. Mon style est de varier, mais il est aussi d'être réfléchi ». C'est de cette manière et avec assurance que Camille décrit son style d'enseignement. Sa force en tant qu'enseignante réside selon elle dans sa relation avec les élèves. « Ils sentent que je les respecte beaucoup. En plus, je fais bien mon travail, je ne « bacle » jamais. Ce que je fais, je le réfléchis, je prends ça au sérieux. Je pense à ce que je fais avant, je le maîtrise. Je mets aussi un point d'honneur à me soucier de ceux qui comprennent moins bien, qui ont besoin d'aide ». Elle ajoute du même souffle qu'elle est capable d'écouter les idées des enfants et qu'elle a de l'imagination pour les projets, c'est son côté créatif. Si Camille croit à une bonne manière de faire générale, elle n'a pas peur

d'affirmer que la prise en considération du contexte est un incontournable en enseignement, « il faut absolument les deux ».

4.3.2 Les valeurs au travail

« Être capable de s'adapter à tous les changements qui surviennent et se réajuster à tous les contextes qui vont changer à tous les jours (...) on peut toujours faire les choses autrement ou le lendemain ». Voici la définition qu'emploie Camille pour décrire la flexibilité. Être capable de se réajuster, précise-t-elle, est obligatoire mais surtout nécessaire. « Je suis très flexible, je n'ai pas le choix de l'être. Je finis toujours par faire ce qu'on me demande de faire. Le fait d'arriver à donner tout ce qu'il faut donner, ben je me dis que je suis flexible parce que j'y arrive finalement, malgré les contraintes. Tout est fait à temps, les corrections, les devoirs, les projets... ». Mais d'un autre côté, Camille paye de son propre temps pour être flexible (elle se prive de faire ses propres activités) et sent un stress constant puisqu'elle a besoin de se sentir « organisée » malgré tout. « C'est pas une qualité qui vient naturellement, je suis capable, mais ça me dérange un peu, ça me stresse un peu ». Les avantages n'en sont pas moins grands, c'est grâce à la flexibilité au travail (et dans sa vie personnelle) qu'elle a le sentiment du travail accompli à la fin d'une semaine.

Pour conserver une bonne ambiance en classe, Camille pense qu'il est important d'être soi-même, authentique. « C'est pas évident, on veut plaire aux élèves, aux parents... Au début, mon petit rôle n'a pas tenu deux semaines! Par exemple cette année, au début je jouais un petit rôle. Les enfants me vouvoyaient. Mais finalement ça n'est pas moi ». Camille a vraiment l'impression d'être fidèle à elle-même de cette manière. Elle ne joue pas de rôle, entre dans sa classe tout en demeurant la même personne. « Plus tu es authentique, mieux ça va être (quoi ? il manque quelque chose). Quand t'as pas de rôle à jouer, c'est pas mal moins épuisant ». Elle qualifie de spontané le dialogue entre les enfants et elle et a ainsi convenu de rester elle-même, pour être bien. L'humour est permis dans la classe de Camille qui se dit à l'aise avec ce qu'elle est et ce qu'elle présente aux élèves. Selon elle, il n'y aurait pas de réels inconvénients à être authentique,

à moins peut-être de devenir trop familière avec les élèves. « Il faut se garder une limite. Je ne commencerai pas à leur raconter ma vie ». Mais elle ajoute tout de même ce dernier commentaire : « Comme tu es très très très honnête, tu te mets à nu à quelque part devant eux et ça peut rendre plus vulnérable lors des jours où tu es plus émotive, plus sensible. Ça vient te chercher. C'est plus facile de se faire rentrer dedans. Comme j'ai pas de barrière, on peut me démolir ».

À en juger par l'expression qui se grave dans le visage de Camille, nous abordons ensuite un sujet délicat : la vocation. En expliquant ce que représente la vocation pour elle, Camille met beaucoup l'accent sur le concept du temps. Pour elle, le manque de temps constitue la principale source de frustration dans le métier. « Cette vocation ça prend énormément de temps. C'est un métier qui te demande plus que de juste faire le minimum. C'est être en mode travail tout le temps, être là à 100%. T'es toujours en train de travailler », conclut-elle les sourcils levés. Elle emploie ensuite l'expression « un métier qui déborde de partout » pour illustrer son propos et termine en disant que « cette vocation, malheureusement, ne nécessite pas d'être professionnelle, on n'est pas vraiment surveillées ». que veut-elle dire au juste par cette dernière affirmation : vocation sans professionnalisme ?

Cependant, Camille a malgré cela souvent l'impression de se soumettre et de s'ajuster à des choses avec lesquelles elle n'est pas d'accord. Elle explique : « C'est avec l'évaluation. J'ai l'impression qu'elle nous est imposée, dans le sens où elle est là pour plaire aux parents. Il faut des dates, des preuves écrites. Il faut que je m'ajuste à ça, c'est contraignant. Elle parle aussi du temps, du manque de temps. Beaucoup de formations sont obligatoires, dit-elle. Elle dit même avoir déjà appelé son syndicat pour savoir s'il était normal d'avoir une formation sur l'heure du dîner, sans aucune pause, même pas pour aller au toilette. « Ça fait un horaire qui est extrêmement rigide. Les rencontres de parents, c'est la même chose. J'ai l'impression d'être en conflit entre mon besoin de bien faire les choses et le manque de temps, ça m'épuise. Ça me décourage beaucoup. Je me suis même demandé si j'étais à la bonne place à cause de ça ». Camille ne sait pas si elle aura encore longtemps l'énergie pour pratiquer le métier d'enseignante. « Au fond de

moi, je sais bien que je suis à ma place, mais ce paradoxe me gruge personnellement ». Elle dit regretter le fait de devoir parfois devoir « bacler » un peu son travail, mais sans se sentir coupable puisqu'elle se sait bien organisée et travaillante. « Je sais que ce n'est pas moi le problème. Mais ce sera à moi de décider, en quelque sorte, si je continue dans ce système ».

Ces caractéristiques professionnelles (flexibilité et authenticité) sont importantes aux yeux de Camille qui fait cependant la différence entre la flexibilité qu'elle envisage plus comme une nécessité et l'authenticité qui, à ses yeux, serait surtout une qualité liée au savoir être. À la liste des caractéristiques professionnelles qui ont de l'importance, elle ajouterait le fait d'être un bon pédagogue, le souci du professionnalisme, le courage de s'affirmer devant un groupe et disposer de temps... pour ne pas s'essouffler.

4.3.3 Son rapport avec les élèves et son moment décisif

Un rapport basé sur le respect et le plaisir d'être ensemble. Telle est la relation que cultive Camille avec ses élèves. Elle dit cela avec un regard chaleureux, c'est sa plus grande force selon elle. « Il faut qu'il y ait une belle relation entre nous, sans ça je ne serais pas ici. Une relation tendre aussi. Qu'ils sentent que je les ai pris sous mon aile. Mais une relation d'autorité aussi en même temps...ils le savent quand ils vont trop loin ». Camille ajoute ensuite qu'à ses yeux il ne s'agit pas d'une relation d'égal à égal, bien qu'elle laisse beaucoup de place aux élèves en classe et les incite à fonctionner dans ce qu'elle appelle une façon de faire démocratique basée sur le respect, insiste-t-elle une fois de plus. Dans un milieu favorisé comme celui où enseigne Camille, les enfants parleraient un peu trop selon elle. Il faut sans cesse justifier ses actions et parlementer avec eux. Elle confie que c'est l'aspect qu'elle aimerait le plus voir changer dans sa relation avec les élèves, ne pas avoir à se justifier dans ses décisions, avoir plus d'autorité en quelque sorte.

Camille qualifie son premier contact avec le monde de l'enseignement de décisif. « En finissant mon bac, j'étais tout de suite bien. C'était le premier test de dire là j'étais

plus stagiaire, là c'était moi et personne d'autre qui allait faire l'enseignement à ma place. Pis y en avait pas de problème ». L'approbation de gens d'expérience semble avoir aussi eu une assez grande influence dans son cheminement. Elle explique : « Avoir l'approbation d'enseignantes d'expérience qui jugeaient que j'étais à ma place, ça m'a donné le o.k. dans ma tête pour continuer. Mais mon sentiment personnel a toujours passé en premier, je veux dire la première fois que je me suis retrouvée dans une classe, pis que je me suis sentie bien, à l'aise, que je savais quoi faire ».

4.3.4 Son rapport avec les collègues enseignantes et avec la direction

Ayant plutôt tendance à la discrétion lorsqu'elle est de passage dans une école, Camille trouve que le fait d'être nouvelle dans une école ne fait pas le même effet que d'être à la même école depuis trois ans. Mais la discrétion l'emporte tout de même sur les années d'ancienneté : « Je suis cordiale, mais je ne cherche pas à créer des liens forts. Je ne cherche pas non plus le travail d'équipe. J'ai toujours été solitaire ». Dans son rapport avec les collègues, Camille déplore le fait de se sentir jugée par ces dernières. « Peut-être c'est dans ma tête, mais moi ça me dérange. Peut-être parce que je cherche l'approbation... puisque qu'on ne la reçoit pas de la direction. Je pense que le fait de ne pas avoir de rétroaction sur mon travail, ça me rend insécure et ça fait que je crains le jugement des autres. La relation avec les autres remplace selon moi cette absence de rétroaction, on cherche ça dans leur regard ». Et justement, son rapport à la direction reflète très bien son sentiment de manque d'approbation. « Je respecte beaucoup leur travail, mais j'aimerais avoir du feed-back positif, ou même négatif quand il le faut. Il me semble que ça ferait partie de leur tâche ». Camille croit que pour ce faire, il faudrait que les directions soit plus présentes dans les écoles afin d'arriver à combler ce besoin de feed-back qu'ont les enseignantes. Parallèlement à cela, elle semble quand même apprécier la hiérarchie entre les enseignants et la direction et l'explique en ces mots : « Je vouvoie la direction et je garde cette distance volontairement. Comme ça je suis à l'aise quand j'ai des requêtes », finit-elle par dire.

4.3.5 Les difficultés d'adaptation au métier

4.3.5.1 Avec les élèves, les collègues et la direction

Les difficultés d'adaptation que vit Camille au travail se limitent aux collègues et aux élèves, car elle affirme ne pas avoir de difficulté à s'adapter aux différents types de direction. Avec les élèves, elle avoue s'adapter assez difficilement à cette attitude « pré-ado » qu'adoptent les jeunes d'aujourd'hui dès la 4^e année du primaire et elle ajoute : « Ça m'atteint énormément. Et quand j'ai l'impression que j'ai raté mon coup avec un élève, je le prends personnel, surtout quand c'est dirigé contre moi. Je n'ai pas de carapace ».

Avec ses collègues, elle fait une fois de plus référence à son tempérament de solitaire et trouve difficile d'avoir quelques fois l'impression de ne pas être « assez dans leur gang ». Elle dit ne pas avoir l'énergie nécessaire pour remédier à cela, d'autant plus qu'il est difficile, renchérit-elle, « de voir qu'il y en a qui réussissent mieux que moi, et qui ont par le fait même plus de temps pour le social. Je trouve ça dur ».

4.4 Alexandra : Apprendre à l'école

À 19 ans, Alexandra est prête à entrer dans le monde du travail. Elle a une formation en Soins infirmiers et le désir de travailler en pédiatrie. Vu son très jeune âge, elle décide de se donner plus de temps, comme on le lui a conseillé, et entreprend le programme de Sciences pures au Cégep. Mais c'est finalement l'influence de la mère de son copain de l'époque qui a raison de son choix de carrière. C'est décidé, elle sera enseignante au primaire. Alexandra pratique le métier d'enseignante depuis bientôt 6 ans. Elle raffole de la présence des enfants qui sont, affirme-t-elle, sa plus grande source de motivation à exercer la profession d'enseignante. Ce qu'elle aime le plus : « Tous les projets possibles avec les jeunes, les échanges avec les membres du personnel, le niveau culturel des membres du personnel est enrichissant. Échanger des idées sur des projets, le travail d'équipe, créer des activités. Et ce que je préfère avec les enfants, c'est le rapport un à un ». Alexandra confie ensuite que le ratio d'élèves en classe est un très grand défi pour elle, puisqu'elle n'est pas encore capable d'adapter son enseignement aux différents types d'apprentissage des enfants. Elle raconte, reculée sur sa chaise avec les bras

croisés : « Je sais que je perds certains élèves quand j’enseigne. Il faut dire que ma formation à l’université ne m’a pas vraiment éclairée sur le métier... bof, j’ai fait des lectures pis des affiches, mais je me suis surtout formée sur le tas. J’apprends beaucoup à l’école ».

Sa façon de décrire son école parfaite ressemble à son attitude générale : simple et concrète. « Par ordre de priorité, j’aimerais de plus petites classes, du budget, des petites écoles avec moins de personnel enseignant et moins d’élèves par classe... un peu comme à la campagne, les enfants se connaissent plus et tu as plus de temps ». Alexandra ne sait pas si elle désire enseigner « toute sa vie » et s’imagine surtout réaliser du matériel pédagogique (et se dit très productive pour cela) à long terme, ou encore devenir conseillère pédagogique. Mais un doute lui fait ensuite ajouter : « Pis en même temps je me dis, ne pas être avec les enfants, ça doit être long ... ». Une chose est certaine, Alexandra se dit prête à évoluer lorsque le moment sera venu.

4.4.1 Son style d’enseignement et ses forces

Alexandra ne croit toujours pas posséder son propre style en tant qu’enseignante. « Non, je ne pense pas. Je ne me considère même pas encore comme une enseignante. Je trouve que c’est long de devenir enseignant, car on le devient... ». Le fait de ne pas être permanente, conclue-t-elle, lui fait découvrir toutes sortes de manières d’enseigner. Elle dit s’inspirer aussi beaucoup de ses collègues et affirme qu’avec la confiance qu’elle acquiert chaque année, elle aime de plus en plus enseigner. Malgré sa réponse à la question précédente, Alexandra tente quand même de fournir une description de ce que pourrait être son style personnel d’enseignement : « Mon style, si on veut, ce pourrait être l’enseignement par projet... Et aussi, je pense que je suis plus relaxe que d’autres profs en général, parce que je me dis que ce sont des enfants ».

Ses forces au travail ? Alexandra dit qu’elle a beaucoup d’idées de projets, qu’elle sait comment les bâtir, les mettre en œuvre et qu’elle ne manque pas d’imagination pour les développer. Elle se sent aussi très à l’aise avec le changement. « J’ai la capacité de me retourner facilement, de m’adapter vite, de sortir autre chose que ce que j’avais

planifié ». Selon Alexandra, il y a plusieurs manières de faire, et non « une bonne manière de faire générale », puisque les enfants n'apprennent pas tous de la même façon. « Parce que tous les enfants sont différents, leur écoute n'est pas la même d'un moment à l'autre du jour (...) Être enseignante demande beaucoup d'adaptation », conclue-t-elle.

4.4.2 Les valeurs au travail

Alexandra est concise mais brève dans ses propos au sujet de la flexibilité, de l'authenticité et de la vocation. C'est en ces mots qu'elle résume son opinion : « Être flexible, c'est ne pas s'enfermer, malgré la routine, dans un horaire, sans panique, en étant prêt à changer tout le temps (...) L'authenticité, ben, c'est de ne pas essayer de jouer une « game », c'est être capable de divulguer qui on est, avec les collègues, les élèves et les parents (...) Pour ce qui est de la vocation, il faut dire que les profs pensent tout le temps à leur boulot, ça ne leur sort jamais de la tête ». Pour Alexandra, la vocation serait une sorte de double vie où l'on pourrait vivre parallèlement au métier et sans jamais fermer la porte. « Il faut aussi que le conjoint l'accepte sans se demander : « *Je sors avec un prof ou avec une fille ?* » ».

Même si elle doit suivre le programme, Alexandra croit demeurer fidèle à elle-même. Elle pense pouvoir tout adapter et, à son avis, il y a toujours une façon de présenter les choses et d'aller vers ce qui la motive, à sa manière. « Personnellement, j'ai besoin de finir ce que je commence, de bien le faire. À l'école c'est pareil, je suis cette facette de ma personnalité, je suis mes valeurs personnelles ». Bien qu'elle ne soit pas en accord avec certaines règles à l'école qu'elle ne comprend pas, comme par exemple le silence imposé aux enfants, elle avoue malgré tout se rallier à la majorité. Dans ces cas elle ajuste sa façon de faire.

Est-elle flexible au travail ? Oui. Et elle le caractérise ainsi : travailler sans horaire fixe. Alexandra se contente de consulter une simple liste des choses à faire pour la semaine, ce qui lui permet énormément de flexibilité. Elle avoue même, l'air sûr d'elle, toujours dire oui quand on lui demande un changement. « Pour les élèves, les changements de situations d'apprentissage les aident à en trouver qui « fitent » mieux

avec eux, avec leur état d'esprit. Au niveau du personnel, s'il arrive des situations imprévues, le fait d'être flexible aide à réagir bien et à gérer la situation. Moi, je ne me sens pas coincée dans un moule, je sais ce que j'ai à faire mais je peux changer les activités si je ne le sens pas ». Gérer l'imprévu est certainement le plus grand avantage de la flexibilité, selon Alexandra. Puis elle reprend son propos en ajoutant cette nuance : « Être trop flexible peut amener l'entourage à abuser de la personne prête à s'ajuster et le piège dans tout ça peut aussi être de perdre le contrôle de la matière à enseigner. À l'approche des bulletins, précise-t-elle, la flexibilité n'est pas nécessairement de mise, il faut être dans les délais ! ».

En abordant le sujet de l'authenticité, Alexandra retrouve un ton léger et explique : « Pas besoin de jouer un jeu, pas nécessaire de faire des choses avec lesquelles tu n'es pas d'accord. Les gens connaissent tes positions et te respectent quand tu es authentique ». D'autre part, elle comprend que cette attitude peut amener des conflits et des frictions. « On n'est pas nécessairement avec des gens avec lesquels on a choisi de travailler, mais comme on est professionnels, on s'adapte ». Alexandra attache beaucoup d'importance à ces caractéristiques professionnelles et ajoute à cette liste : le travail d'équipe, la patience avec les élèves, la collaboration dans le respect. Puis elle achève sa phrase en disant : « Au niveau des parents, il faut être capable d'arrêter de prendre les choses trop personnelle, il ne faut pas constamment se sentir attaquée ».

4.4.3 Son rapport avec les élèves

Alexandra entretient de bons rapports avec ses élèves, bien qu'elle confesse avoir eu quelques difficultés avec la discipline à ses débuts dans l'enseignement. « Maintenant j'ai du plaisir avec eux, ils me voient comme une amie, mais moi je le dis clairement que je ne suis pas leur amie. Mes règles de classes sont plus strictes, je ne laisse plus rien passer ». Grâce à cela, Alexandra perd moins le contrôle et a plus de facilité à enseigner. Elle soutient qu'elle se concentre vraiment sur les élèves, qu'elle est vraiment avec eux. Les conflits de personnalité avec les élèves représentent l'aspect qu'elle aimerait voir changer dans son rapport avec eux : « Des fois je me mets à leur niveau, comme si j'étais une enfant de neuf ans. Je ne réponds pas à la question d'un élève, alors qu'à un autre

élève avec lequel j'ai plus de facilité au niveau de la personnalité je réponds ou dit oui à sa requête. Il faut vraiment que j'améliore ça ».

4.4.4 Son rapport avec les collègues enseignantes

« Je n'avais jamais travaillé en équipe avant cette année. Au début ça me stressait un peu, je trouvais ça aliénant de choisir tout ensemble ». Mais il n'en est plus ainsi pour Alexandra qui affirme maintenant trouver le travail d'équipe pratique en plus d'être une bonne source d'idées, surtout qu'elle ne connaît pas le programme en profondeur. « Ça m'aide à passer la matière », conclue-t-elle, apportant tout de même une petite nuance : elle aime le travail d'équipe, mais n'y serait pas nécessairement portée s'il ne s'agissait que d'elle-même. Dans un autre ordre d'idées, Alexandra déplore qu'avec les collègues enseignantes « on ne se dise pas les choses en face ». Elle décrit ainsi de la solidarité entre les enseignantes : « Je trouve qu'on se tient pas, même dans les grèves ! Il n'y a aucun esprit d'équipe, c'est dommage ». Elle attribue ce comportement au genre féminin et est heureuse lorsqu'elle retrouve dans son entourage des collègues masculins. Malgré cela, Alexandra se dit plutôt chanceuse cette année. Le fait que l'école et le travail d'équipe avec ses collègues de cycle soient aussi motivants constitue pour elle un moment décisif dans sa carrière. Elle explique : « Juste avant de commencer l'année, j'étais vraiment convaincue que je voulais faire autre chose... Mais en fin de compte, j'aime tellement ma classe et l'école que ça me motive à rester. En plus je me sens reconnue quand je fais quelque chose, les parents et les autres enseignants sont là. Cette année, si je n'étais pas dans cette école, c'est sûr que je lâchais ».

Alexandra dit ne pas être quelqu'un qui rend fréquemment visite à sa direction. « Ce sont mes patrons et j'applique ce qui est demandé. Mais je me sens libre dans mon enseignement. Je sens que si j'ai des problèmes avec des parents, ils sont là. Mais je ne vais pas nécessairement souvent les voir ». À la question « *Qu'aimeriez-vous voir changer dans votre rapport à la direction* », Alexandra répond plutôt en fonction des élèves et de la vie en classe. Elle trouve que les enfants ne voient pas assez la direction, qu'elle ne les connaît pas vraiment. À son avis, cet aspect est très important et ne peut

être mis de côté. « Pour améliorer les rapports, je trouve que la direction pourrait, par exemple, peut-être venir en classe de temps en temps ».

4.4.5 Les difficultés d'adaptation au métier

4.4.5.1 Avec les élèves, les collègues et la direction

« Retenir les noms (à Montréal) », blague-t-elle en amorçant la liste des éléments qui lui posent des difficultés d'adaptation dans le métier. Elle mentionne aussi l'adaptation aux différentes cultures de provenance des élèves auxquelles la formation universitaire, selon elle, ne prépare pas : « J'ai trouvé que c'était difficile de m'adapter à la réalité ». Finalement, Alexandra souligne une fois de plus le milieu presque strictement féminin « avec les petites gangs » qui représente pour elle l'une des plus grandes difficultés d'adaptation, surtout lorsqu'on change d'école chaque année, comme c'est le cas pour elle. En ce qui concerne la direction, elle demeure brève et se contente de commenter : « Je n'ai pas de difficultés d'adaptation avec mes directions. Je fais ce qu'on me demande même si je peux exprimer que je n'approuve pas, c'est mon patron.

4.5 Maude : L'amour de la vocation

Maude sait où elle s'en va. Elle se dirige tout droit vers les 35 années de carrière, propulsée par la petite flamme qui l'anime depuis qu'elle a compris qu'elle voulait devenir enseignante. Elle pratique le métier depuis 8 ans et s'est découvert un goût marqué pour le travail de « prof » sur les pentes de ski, alors qu'elle était monitrice pour les jeunes. Elle raconte : « À 15 ans, je savais que je voulais devenir prof. Je fais ce métier-là parce que ça m'a interpellée très jeune (...) les enfants ça apporte tellement dans une vie, ça me permet de rester jeune pis aussi parce que j'aime enseigner, j'aime montrer des choses, expliquer pourquoi ». Maude aimait beaucoup l'école lorsqu'elle était enfant. Pourquoi pas comme enseignante alors ? Enseigner fait partie d'elle et ce qu'elle transmet à ses élèves vient du fond du cœur. « J'ai la petite flamme, la vocation », dit-elle avec candeur, mais fermeté. Maude est réaliste : « Je pense que j'en ai encore pour au moins 5 ou 6 ans à me promener d'un bord pis de l'autre dans les écoles, à être instable ». Elle sait d'autant plus qu'il y aura des années plus difficiles et qu'elle devra

par moment poser ses limites : « ...quand j'aurai des enfants, j'en ai déjà mis depuis le début, je ne sors jamais de l'école après 16h30, je n'apporte pas mon sac la fin de semaine. Y faut décrocher, c'est important ». Puis elle ajoute en pensant à son avenir dans la profession : « Dans 25 ans, je me vois vidée, mais comme maintenant, avec la flamme, j'espère que je ne changerai pas trop ».

Maude se définit comme étant une enseignante près de ses élèves. Elle privilégie les interactions avec eux et préfère le travail par projet qui lui permet d'autant plus d'être proactive pour motiver ses élèves. Être dans sa classe avec les élèves, être en interaction avec les jeunes à travers un projet qui les intéresse, c'est définitivement ce qu'elle préfère. À l'inverse, elle n'aime pas la discipline et la gestion, le milieu de travail composé presque uniquement de femmes, le manque de discrétion lorsqu'on parle des élèves, et l'instabilité en début de carrière : « Le mouvement quand t'es dans en enseignement (...) tu bouges énormément, c'est quasiment impossible de rester plus que 3 ans dans un école, en tout cas c'est mon maximum à moi ». Elle dit aussi regretter le manque d'autorité de la figure de l'enseignant vis-à-vis des parents : « Je n'aime pas la réponse par les parents souvent quand j'écris des notes à l'agenda, moi quand j'étais jeune, ma mère n'appelait pas à l'école à cause de ça, si c'était écrit, c'était vrai ».

Maude ne mâche pas ses mots en décrivant le milieu féminin en enseignement : «... un milieu de femmes ça peut être « bitche », je ne sais pas comment dire ça... Ça peut se poignarder dans le dos, dire des choses et ça parle beaucoup trop des élèves. Dans la salle des profs, y a des noms qui sortent, avec les noms de famille (...) pis quand t'arrives au début de l'année avec ta nouvelle classe, on te donne une feuille avec la liste d'élèves pis tous les commentaires des profs précédents dessus. O.k., y en a certains (élèves) qu'on peut cibler, mais de là à me conter la vie de tout le monde... laissez-moi les découvrir ! », finit-elle par lancer, l'air exaspéré. Ce manque d'éthique au travail déplaît visiblement à Maude qui termine en racontant un contretemps dont elle a été victime l'an dernier : « L'année passée, il y a 52 jeunes enseignantes qui se sont fait mettre en dehors de la CSDM. Moi j'étais là-dedans, sur la liste des 52 j'étais la 7^e. On est 2 sur 52 à avoir fait des plaintes aux relations du travail contre le syndicat et contre la

CSDM (...) seulement 2 ! J'en reviens pas encore ! C'est un milieu de femmes, alors les autres se sont dit : c'est correct, j'me battraï pas. Dans un milieu d'hommes, je suis certaine que les 52 auraient réagi ! ». Ce fut d'ailleurs un moment décisif dans sa carrière.

4.5.1 Un moment décisif

En choisissant de revendiquer plutôt que de laisser les évènements l'emporter, Maude a aussi décidé de demeurer dans l'enseignement, coûte que coûte. « Quand j'ai revendiqué au lieu de me laisser aller ou de me dire c'est pas grave même si je change de commission scolaire, ça a été un moment décisif dans ma carrière, je me suis vraiment demandé si je continuais ou si j'arrêtais. Je me suis même dit, je pourrais aller au privé, ou je me recycle dans autre chose, enseigner en entreprise, monter des projets en entreprise... ».

Pour qu'une école soit idéale, Maude pense que le corps professoral doit bien s'entendre. Elle ajoute : « Il faut qu'il y ait une vie dans l'école, une vision commune à l'école, des gens qui s'en vont dans la même direction, des gens ouverts d'esprit qui ouvrent leur porte de classe et qui partagent ce qu'ils font ». Et sa liste se poursuit ainsi : Une école où la direction a plein de ressources, tant matérielle qu'humaine ; Une école où l'on bouge, où les enfants apprennent manuellement aussi, pas uniquement l'apprentissage de type « papier crayon » ; Des petites classes avec la possibilité d'un suivi individuel avec les jeunes ; Et finalement, une école où l'on retrouve de tous les milieux culturels.

4.5.2 Son style d'enseignement

Pour Maude, il est facile de décrire son style d'enseignement. Elle le décrit ainsi : « Je suis une enseignante qui exige beaucoup de ses élèves. Le respect est super important dans ma classe. Je suis une personne dynamique, j'aime que ça bouge, faire participer les élèves. Ça c'est ma couleur à moi. J'aime avoir un cadre, mais il faut absolument que je puisse aller jouer dedans, sinon je perds ma motivation ». Elle aime

enseigner tout en ayant du plaisir, mais « le plaisir est contrôlé, c'est pas du niaisage, il faut un but ». Mais ce but, Maude l'atteint avec les ressources qui sont disponibles et « comme ça vient ». Si le but peut changer, affirme-t-elle ensuite, il y aura tout de même toujours un but à ce qu'elle entreprend. Pour appuyer cela, elle mentionne : « Je fais une réflexion après un projet et je me réajuste ». Pour terminer, Maude croit davantage à la prise en considération des différents contextes qu'à une bonne manière générale de faire en classe. « Moi c'est plus selon les contextes que j'irais, plus que LA bonne manière de faire. La bonne manière de faire générale, ça veut pas dire que tout le monde embarque dans cette manière-là ».

4.5.3 *Ses forces*

« Je suis bonne dans l'action. Je suis quelqu'un qui a besoin d'être dans l'action ». Maude décrit en ces mots sa principale force en enseignement et précise sa pensée en disant : « J'ai besoin d'être stimulée. Être assise à mon bureau à rien faire, c'est pas ma force. Ma force c'est me promener dans ma classe, d'expliquer, de faire des exemples ». Sa relation avec les élèves représente aussi une force à ses yeux. Une force qui s'est cependant forgée au fil des années. Selon elle, sa bonne relation avec ses élèves dépend aussi du fait qu'elle a confiance en elle-même. « J'ai une bonne relation avec eux, ils me font confiance parce que je suis sûre de moi. Dès le début de l'année, ben j'ai un « air de bœuf » (rire), mais ils comprennent que la limite est là et que je la dépasserai pas ». Si elle aime la constance et le travail structuré en classe, elle avoue en retour ne pas avoir cette force dans sa vie personnelle. Pour finir, elle parle de son honnêteté au travail : « Je suis très honnête aussi, j'avoue quand je me plante, je suis moi-même ».

4.5.4 *Les valeurs au travail*

Selon Maude, être capable de s'ajuster et de changer de contexte rapidement sont les principaux attributs de la flexibilité. Flexible, elle l'est. Son horaire n'est jamais rigide bien qu'elle avoue avoir tout de même besoin d'un certain cadre pour travailler. « Mon horaire est pas coulé dans le béton. Je suis flexible au maximum là-dessus. En enseignant, je peux prendre plus de temps que prévu si une notion n'est pas bien comprise. Je le

prends ce temps, je suis disponible, ouverte (...) j'aimerais aussi avoir une petite classe, faire du cas par cas avec mes élèves ». Maude ne voit que des avantages à la flexibilité... ne serait-ce que parfois certaines collègues ambitionnent un peu ou vont même jusqu'à penser qu'elle ne sait pas ce qu'elle fait, qu'elle est désorganisée. « Je me sens jugée des fois. Mais pour les élèves, renchérit-elle, c'est ce qu'il y a de mieux ».

Pour ce qui est de l'authenticité, elle répond sans hésiter : « Être moi-même ». Puis elle ajoute encore : « Dans ta classe ta différence paraît, chaque prof est différent ». Pour elle, être authentique n'est pas de rechercher à attirer l'attention des collègues sur ses réalisations en classe, mais bien de véhiculer un bagage de confiance et de connaissances aux élèves tout en étant vraie. Maude se sent authentique lorsqu'elle travaille. « ... c'est un métier où on gère notre propre tâche, on se gère nous-même, on gère nos élèves. Oui, j'ai vraiment le sentiment d'être fidèle à moi-même, c'est un métier qui permet ça. Qui je suis, ça a un lien direct avec comment j'enseigne ». Consciente de ne pas plaire pas à tout le monde, Maude assume sa personnalité. Avec elle, les gens savent toujours à quoi s'en tenir. « Ça amène constamment à se remettre en question (...) je ne suis pas parfaite ».

L'authenticité et la flexibilité sont des valeurs importantes aux yeux de Maude qui poursuit : « Oui, je trouve que ce sont deux valeurs importantes dans le milieu de l'enseignement. Mais il y aurait aussi la franchise qui est importante pour moi. Être bon médiateur, bon communicateur avec les parents. Le fait d'être structuré, de savoir où on s'en va. La constance, la rigueur. Être humain... puis y a des choses qui ne reviennent pas à moi, mais à l'élève. Donc, connaître ses limites », conclue-t-elle.

Et la vocation ? Maude, tout sourire, répète une fois de plus : « C'est quelque chose qui est intrinsèque, je pense tu l'as ou tu l'as pas. Il faut vraiment que tu aies la flamme ». Elle soutient que ce travail n'est pas fait pour n'importe qui. Puis elle explique longuement qu'en enseignement, on donne beaucoup aux élèves, qui eux, ne sont pas tenus de redonner quoi que ce soit en retour. « Les élèves ils prennent beaucoup de toi, mais ils partent avec, ils ne te le redonnent pas ». Donc pour Maude, il est important

d'avoir la vocation, la générosité d'enseigner. « Je l'ai, je l'ai », répète-t-elle deux fois. Il arrive cependant qu'elle ait le sentiment de se soumettre aux décisions des autres enseignants de l'équipe-école. Elle explique : « Dans les réunions par exemple, t'arrive, t'es nouvelle... Mais dans les décisions, la p'tite nouvelle a pas rapport, c'est comme ça ».

4.5.5 Son rapport avec les élèves

Le respect est l'élément le plus important dans la relation entre Maude et ses élèves. Elle en parle dans ces mots : « Je suis l'enseignante (...) pas leur chum. Je les tasse un peu, ils doivent me respecter. Je ne veux pas me faire aimer par mes élèves, c'est pas ça le but ». Maude explique ensuite que malgré ce respect et cette petite distance nécessaire avec les élèves, elle trouve parfois ardu d'avoir un contact signifiant avec certains d'entre eux qui sont plus difficiles « à aller chercher » ou à charmer, dit-elle. De plus, elle souhaiterait avoir un meilleur lien affectif avec eux. « Affectif, parce que je trouve qu'au primaire on est très affectif, ils viennent nous serrer, nous coller (...) y en a beaucoup qui ont encore besoin de renforcement positif pis de se faire valoriser, dire qu'ils sont bons... ».

4.5.6 Son rapport avec les collègues enseignantes et avec la direction

Avec les collègues en général, Maude essaie d'avoir des relations harmonieuses. Puisqu'elle n'a pas vraiment d'attentes envers les autres, elle les accepte comme ils sont. Mais en début d'année, lorsqu'elle se retrouve dans un nouveau milieu, elle dit beaucoup observer, regarder comment les gens réagissent afin de percer leur nature. Selon elle, il est facile de savoir reconnaître avec qui on aura des affinités. « Le rapport que j'ai avec mes collègues... ben on est collègues, pis tranquillement on apprend à se connaître, on voit si on a des affinités ensemble pis on devient amis, mais ils ne viennent pas souper chez-nous (...) on va prendre un verre, on va souper, mais il y a quand même une distance ». Cette séparation est nécessaire pour Maude qui fait la différence entre sa vie privée et sa vie professionnelle. Elle en profite aussi pour souligner qu'elle a de la chance cette année de travailler avec des collègues masculins. « ...je suis comme un gars, parce

que moi bavasser, j'haïs ça pour mourir ». À la question : *Qu'aimeriez-vous voir changer dans ce rapport et pourquoi ?* Maude répond simplement qu'elle préférerait que rien ne change. « Je sais pas si j'aimerais voir ça changer. Non, je pense que j'ai un rapport franc avec les gens, je suis authentique et intègre, je suis comme je suis ».

Avec la direction, c'est comme avec les élèves, explique Maude. Une certaine distance est là et pour le mieux affirme-t-elle. Elle est cependant ouverte à des rapports plus personnels bien qu'encore, elle préfère garder une certaine limite. Elle raconte : « J'ai été chanceuse, parce que à date, les directions que j'ai eues, c'était des filles humaines pis qui écoutaient l'enseignante, qui défendaient l'enseignante (...) je commence par la vouvoyer, pis je mets toujours une distance entre elle et moi pis s'il y a des rapports plus intimes qui viennent par la suite, ben c'est tant mieux. Il m'est arrivé d'être plus amie avec une directrice, mais à un moment donné, je ne voulais pas savoir ce qu'elle pensait des autres à l'école, ça c'est ma limite ».

4.5.7 Les difficultés d'adaptation au métier

4.5.7.1 Avec les élèves

« Ça prend un certain temps avec les élèves avant de comprendre la dynamique de ta classe ». Pour Maude, il y a eu des milieux plus faciles et d'autres plus difficiles. Elle avoue aller peut-être trop vite en classe et admet qu'il ne faut pas prendre les élèves pour acquis, qu'il faut s'attarder à chaque cas.

4.5.7.2 Avec les collègues

Fidèle à ses propos un peu plus tôt, Maude n'hésite pas à répondre qu'elle n'a aucune difficulté à surmonter ses difficultés d'adaptation avec ses collègues enseignantes. Elle raconte : « ... je suis très souple. Si ça fit pas, ça fit pas. Je m'adapte, pis je vais vers les gens avec qui je m'entends bien. Je fais une sélection, ça va de soi ».

4.5.7.3 Avec la direction

« Ce que j'ai déjà vécu comme difficulté d'adaptation avec une direction, c'était qu'elle était très changeante d'humeur. Je ne savais jamais sur quel pied danser. Elle disait oui, puis après elle disait non, sans donner de raison ». Maude dit avoir éprouvé beaucoup de difficulté à s'adapter à cette direction, puisqu'elle n'arrivait tout simplement pas à savoir quoi s'attendre de la part de cette dernière.

4.6 Marie-France : La fine pointe de l'enseignement

Découvrir comment enseigner et comment concrétiser la théorie à l'aide d'ouvrages sur la pédagogie est incontestablement le centre d'intérêt de Marie-France, depuis ses débuts dans l'enseignement il y a cinq ans. « Me ressourcer, lire sur la pédagogie, la discipline, puiser dans tous les livres de théories que je trouve, les lire et après trouver des idées sur comment les appliquer en classe, c'est ce que j'aime le plus », raconte-t-elle avec un regard déterminé. Marie-France accorde une grande importance à la préparation de ses cours et a pour sujets de prédilection l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ce qui l'a conduite à cette profession en particulier ? « L'éducation m'a attirée », avoue-t-elle en guise de réponse. En contrepartie, Marie-France se sent moins à l'aise avec les détails du quotidien tels les déplacements d'élèves, les appels téléphoniques qu'il faut faire ou encore les rangs. Elle dit ne pas aimer pas la gestion de classe et l'organisation d'une journée ainsi que « toutes les niaiseries qui remplissent la journée mais qui ne sont pas l'enseignement ».

L'école parfaite selon elle est une petite école (pour ne pas s'y perdre) dotée d'un personnel à la fine pointe de ce qui se fait en ce moment en éducation. Dans cette école, on favoriserait aussi le looping et le travail d'équipe, avec un horaire aménagé à cet effet. Marie-France ajoute ensuite que pour elle, les récréations ont beaucoup d'importance ainsi que la mixité et le multiculturalisme. Dans sa liste des traits d'une école parfaite figure aussi la liberté des enseignants dans leur vision de l'école, contrairement à une école à vocation particulière imposée, comme c'est le cas aujourd'hui. Et ce n'est pas tout, « les ressources financières jouent un grand rôle dans ce qu'on peut faire en classe ainsi qu'une bonne équipe d'administrateurs et de bons gestionnaires ». Puis elle

conclue : « La place des parents à l'école a des limites. L'école ne doit pas se plier aux désirs des parents, mais à l'idée qu'elle se fait de sa mission éducative ».

4.6.1 Un moment décisif dans sa carrière

L'année dernière, lorsqu'elle enseignait dans une école du secteur privé, Marie-France a découvert une facette de l'enseignement qu'elle n'avait alors jamais explorée, l'univers des conférences dans le milieu anglo-saxon. « Toute mon année a été un moment tournant pour moi, dans le sens où j'ai pu me former, j'ai vu ce qui se fait ailleurs, aux Etats-Unis et dans le Canada anglais, et j'ai pu partager ce que moi je fais avec des collègues anglophones, ça m'a donné le sentiment que je pourrais faire ça dans le futur, former des enseignants, travailler comme ressource ».

Marie-France envisage d'ailleurs un avenir dans l'enseignement rempli d'expériences diverses. Elle raconte : « J'ai encore plein d'expériences à vivre, c'est pour ça que je suis allée au privé, pour connaître autre chose. J'aimerais aussi essayer d'autres rôles dans l'école, éventuellement former des enseignants », conclue-t-elle en faisant référence à son moment décisif.

4.6.2 Ses forces et son style d'enseignement

Marie-France ne s'est pas arrêtée d'apprendre à la fin de ses études en éducation. Elle insiste beaucoup sur une formation continue à travers la littérature sur les pratiques de l'enseignement. « Je me donne des objectifs professionnels à chaque année, je lis beaucoup et j'applique. Je varie toujours mon enseignement. Je vais chercher ce dont j'ai besoin et je m'arrange pour être à jour dans mon enseignement ».

Si Marie-France pense posséder son propre style d'enseignement, elle n'hésite pas à le baptiser « essai-erreur ». Elle répète une fois de plus : « Mon style c'est beaucoup de nouveauté, faire ce qui me plaît, ce qui m'accroche, c'est aussi d'être à jour ». Elle croit aussi à la prise en compte des situations singulières dans l'enseignement. Elle explique : « D'un groupe à l'autre, il faut toujours observer, juger. Je pense que la meilleure

manière de faire, c'est de faire tout. Du magistral, des projets, etcetera. De façon à toucher le plus d'élèves possible ».

4.6.3 Les valeurs au travail

Puisque les journées ne passent jamais comme on l'avait prévu, Marie-France affirme qu'il faut toujours être prête à s'adapter à ce qui se trouve devant soi et qu'il faut aussi être ouverte à modifier ses plans de la journée. La flexibilité, comme elle le dit en s'exclamant : « C'est dans tout en enseignement ! ». Marie-France estime qu'elle fait preuve de beaucoup de flexibilité au travail par nécessité, mais aussi par choix. En enseignement, il n'est pas rare que l'on soit mis à nu et selon Marie-France, cela amène à être soi-même : « T'es vue sous toutes tes facettes. Si tu es triste, ça paraît. Un milieu où tu travailles avec des humains c'est comme ça ». Être vrai, être soi-même, telle est la définition qu'attribue Marie-France à l'authenticité.

La vocation représente pour Marie-France une chose qu'on a toujours eu à cœur de faire comme profession. Elle précise sa définition en ajoutant que pour prétendre avoir la vocation, il faut avoir toutes les qualités requises et être doué dans le domaine concerné. Pour sa part, elle croit cependant : « On est très peu à l'avoir la vocation en enseignement, on en a toutes certains aspects. Mais l'important c'est d'aimer ça. Moi je ne crois pas avoir la vocation. Je pense que je suis une bonne enseignante, compétente, mais je ne suis pas extrêmement passionnée, j'aime ça, mais c'est un métier ».

Marie-France dit avoir le sentiment d'être fidèle à elle-même et d'être authentique dans le métier. Elle le reconnaît à ces signes : « Je m'écoute énormément et je dis ce qui ne me convient pas. Je ne chiale pas sur le dos des autres dans la salle des profs, je vais voir la personne et je lui parle ». Elle soutient aussi que même si au privé elle a l'impression de se soumettre à des choses avec lesquelles elle n'est pas en accord, dans le réseau public ce sentiment est beaucoup moins fort. « ...j'ai l'impression d'avoir plus de liberté, plus de possibilité ». Mais ce n'est pas tout, elle revient ensuite sur son affirmation et révèle finalement que, bien au contraire, le système des écoles publiques est très rigide et établi. Le système public est très hiérarchisé et il n'y a pas de possibilité

de contact avec cette hiérarchie, soutient-elle. « On se soumet à une certaine structure, au manque de ressources (argent, professionnelles). Il faut laisser aller beaucoup de choses au public, on n'a pas le pouvoir de les aider tous autant qu'on voudrait ».

Malgré cela, Marie-France est flexible au travail, et surtout dans sa classe avec le déroulement des activités, précise-t-elle. Puis elle ajoute : « En dehors de la classe moins... ». Elle a l'impression de ne jamais avoir assez de temps avec l'atteinte des échéances et de ne pouvoir ainsi faire preuve de flexibilité dans sa manière de procéder. Dommage puisque le plus grand avantage de la flexibilité, selon Marie-France, serait la baisse du niveau de stress. Elle parle ensuite en ces mots des inconvénients liés à la flexibilité : « Tu n'atteindras pas ce que tu pensais atteindre. Ça retarde. Il ne faut pas trop qu'il y en ait si tu veux atteindre tes finalités ». De la même manière, trop d'authenticité peut lui poser problème : « Ça fait qu'on se remet beaucoup en question puisque c'est un métier où on est mis à nu. Tu peux arriver chez-vous le soir et te poser plein de questions, revoir ce que tu as dit à tel élève... ais-je bien fait ? Ça peut gruger pas mal par en dedans ». Marie-France avoue cependant « bien vivre avec ça ». Si non, elle reparle tout simplement de son « malaise » avec l'élève en question pour clarifier les choses, puis ils « arrangent ça ». Et justement, par le fait d'être vraiment soi-même, « ... les élèves ne me perçoivent pas comme une super woman. Ça fait des liens plus serrés avec les élèves, ça fait une belle dynamique de classe, plus intéressante, l'enseignement coule, les directives passent mieux », conclue-t-elle.

4.6.4 Son rapport avec les élèves

« Plus ils sont vieux, mieux c'est ! ». C'est en ces mots que Marie-France entame la description de son rapport avec les élèves. Elle poursuit en précisant qu'elle ne sent pas en elle le côté maternel, habituellement présent avec les plus petits. Elle trouve cela franchement plus difficile. « J'aime être dans la classe avec les élèves et créer un lien qui part de début septembre et qui reste jusqu'à la fin juin. C'est comme à la maison. C'est un quotidien concret. Je suis le fil de leurs vies, qui ils sont ». Marie-France rapporte ensuite que si les débuts d'année sont plus ardues, le plaisir commence aussitôt la routine

établie et « on peut faire des blagues, rire, la discipline et la routine étant réglées ». Le rapport maître-élèves traditionnel, elle n'y croit tout simplement pas. Elle laisse à ses élèves beaucoup de place dans la classe. « ... je pense qu'on est une gang ensemble. Oui, je vais avoir à ramener à l'ordre, à organiser, diriger, contrôler... ».

Dans le même ordre d'idées, Marie-France avoue ensuite qu'elle préférerait travailler avec des élèves plus âgés pour ainsi avoir un rapport plus léger, sans avoir à « s'enfarger » dans les problèmes de socialisation des plus petits (du genre : « il m'a dit que j'étais pas belle ») qu'elle trouve insignifiants, voire lassants. « J'aimerais améliorer le côté affectif, que je n'ai pas assez présentement. Vraiment prendre le temps de les écouter. Là, je suis plus go go go ! J'ai envie d'enseigner, de faire des projets, d'avancer, qu'on travaille ». La patience de Marie-France a ses limites, surtout avec les cas décrits plus haut. Elle sent le besoin d'améliorer cet aspect de sa personnalité professionnelle pour la simple et bonne raison que « quand le côté affectif est comblé, c'est plus facile d'enseigner selon moi. Plus tu portes une attention à ça, plus la matière rentre », conclut-elle.

4.6.5 Son rapport avec les collègues enseignantes

« Ayant changé d'école à chaque année, avoir une nouvelle équipe école à chaque septembre... ça prend beaucoup de temps pour créer des liens ». En général, Marie-France est une personne qui aime travailler en équipe avec ses collègues de niveau et de cycle. Cette année, elle a hâte de retourner à l'école, c'est sa deuxième année et elle sait qu'elle va pouvoir retrouver ses collègues, que les liens sont établis, elle connaît la routine de l'école. « Les collègues ça devient des amies parce qu'on se voit à tous les jours. Je pense que c'est important d'entretenir des bons liens ».

Marie-France apprécierait beaucoup parler de pédagogie avec ses collègues. « Je trouve que souvent à l'école, les réunions sont centrées sur « bon, y a tel problème sur la cour de récréation, faut qu'on fasse ça. Il y a la fête de Noël... », il y a toujours une

urgence à régler, ou quelque chose qui est en dehors de notre enseignement ». Elle suggère pour remédier à ce problème l'instauration de journées dédiées à la pédagogie pour partager, ne serait-ce que les formations auxquelles elle et ses collègues assistent. Elle termine en disant : « Moi, c'est ce qui me manque personnellement, du «jus», du contenu ».

4.6.6 Son rapport à la direction

La perception qu'à Marie-France de la direction se résume à ces quatre mots : en cas de besoin. Elle sent que la direction lui fait confiance et qu'elle se doit d'être autonome, du moins dans le réseau public. « Au privé l'adaptation a été très difficile. La directrice c'est une personne qui veut me tenir par la main, qui veut tout savoir ». Selon Marie-France, sa directrice actuelle est très fixée sur les apparences et met tout en place pour vendre son école. Elle dit ne pas pouvoir discuter de pédagogie avec cette dernière, « ça fait 15 ans qu'elle n'a pas mis les pieds dans une classe en tant que prof ». C'est d'ailleurs ce qu'elle aimerait voir changer dans son rapport avec sa direction : « Premièrement, j'aimerais avoir une direction qui est au courant de la pédagogie et qui est une personne-ressource ». Marie-France ajoute cependant que les notions de confiance et de professionnalisme doivent être présentes entre une direction et son personnel enseignant. La direction ne doit pas pour autant être plus disponible, « il ne sont pas non plus des conseillers pédagogiques, c'est correct s'il sont là quand on a besoin d'eux, mais pas plus nécessairement ». La direction n'a pas non plus à intervenir dans sa gestion de classe, elle voudrait qu'on lui fasse confiance, que chacun ait son rôle et être traitée en professionnelle. « Au quotidien, la direction a à gérer son personnel, la relation direction/enseignante n'est pas d'égal à égal... Et au privé, on est un service qui s'achète ! ».

4.6.7 Ses difficultés d'adaptation au métier

4.6.7.1 Avec les élèves, les collègues et la direction

« Quand je rencontre quelque chose que je ne connais pas, une situation particulière spécifique. Là c'est difficile », explique Marie-France qui se fait brève en

parlant des difficultés rencontrées avec ses élèves. Avec les collègues, ce sont plutôt « les «matantes» qui sont peureuses, surprotectrices, qui font tout pour les élèves » qui lui posent problème. Marie-France avoue avoir de la difficulté à s'habituer à ce milieu principalement féminin et trouve difficile de travailler avec des collègues qui n'ont pas la même manière de voir l'enseignement qu'elle, ainsi qu'avec « celles qui ont le nez collé dans leur livre, qui font rien d'autre que suivre le manuel, et avec qui tu ne peux avoir d'échanges pédagogiques, aucun travail d'équipe ». Pour ce qui est de la direction, Marie-France répète une fois de plus que la méconnaissance de la pédagogie de la part de la direction représente sa plus grande difficulté d'adaptation. Elle conclue en ajoutant que la mise en place du lien de confiance entre la direction et le personnel enseignant demande aussi beaucoup d'efforts d'adaptation et que cela influence son sentiment de professionnalisme au travail.

4.7 Jeanne : Un choix judicieux

« En fait, c'est un peu un hasard qui m'a amené à l'enseignement », commence Jeanne. Cette dernière a choisi le programme en enseignement parce que les cours l'intéressaient, mais sans pour autant vouloir enseigner. « Au Cégep je regardais les programmes offerts et c'est celui en enseignement qui me semblait le plus intéressant au niveau des cours (...) mes stages j'aimais ça, mais pas plus qu'il faut non plus ». Mais pour Jeanne, c'est le fait d'avoir sa classe qui a totalement transformé sa relation avec l'enseignement : « ...c'est là que je suis tombée en amour, pis j'aime aussi beaucoup les enfants ». Cela fait maintenant six ans qu'elle exerce le métier. Elle affirme que ce qu'elle aime le plus en enseignement c'est la valorisation. « Je trouve ça très valorisant. Le fait aussi que ça ne soit pas routinier. Le fait d'être maître de mes trucs, d'organiser la classe comme j'ai envie ». Jeanne ajoute qu'elle adore la spontanéité des enfants. Les aider, entretenir une relation avec eux, travailler en équipe avec ses collègues du même cycle, sont toutes de bonnes raisons pour elle d'aimer ce qu'elle fait au quotidien.

En revanche, le plus difficile pour Jeanne « c'est le climat à l'extérieur de la classe, genre réunion syndicale, les moyens de pression... dans lesquels je n'embarque pas ». Puis elle ajoute d'un air entendu : « Je trouve qu'il y a des gens en enseignement

qui sont incompetents (...) je trouve ça lourd, ça me fait me poser beaucoup de questions ». Elle regrette aussi cette manière de travailler où on compte « son temps », où on exécute « sa tâche ». Cette attitude calculée ferait perdre du cœur au ventre à la profession, peut-être... mais une chose est certaine, Jeanne n'aime pas ça.

Jeanne est directe et décrit son école parfaite sans difficulté. Ce serait une petite école, de préférence alternative, où les familles des élèves s'impliqueraient et qui serait dotée d'une équipe d'intervenants à forte cohésion. « Ce serait une école où on ne calcule pas trop notre temps, où on s'investit, en ayant une limite bien sûr ». Comme des professionnels. C'est ce que Jeanne entend en décrivant cette façon de s'investir tout en ayant une limite. Elle envisage d'ailleurs un avenir long et prospère au sein de la profession. Mais pas tout de suite. Elle choisit d'abord de demeurer à la maison ; elle est mère d'une petite fille de quatre mois et espère avoir d'autres enfants. Elle raconte : « ... après, j'aimerais continuer à être enseignante, travailler en milieu alternatif. Aussi avoir la chance de m'installer dans un niveau. Je ne veux pas m'encrasser, je voudrais pouvoir évoluer à travers une certaine stabilité ». Jeanne croit qu'elle enseignera longtemps et se dit même intéressée par l'enseignement supérieur : « Je me vois longtemps enseigner. Peut-être enseigner à l'université, aux adultes... ».

4.7.1 Son style d'enseignement

Après quelques minutes de réflexion et un sourire, Jeanne avoue ne pas avoir le sentiment de posséder son propre style en tant qu'enseignante : « Je pense que mon style, c'est plusieurs styles empruntés à des collègues au fil des années ». Sinon, son style pourrait se résumer à cela : de la diversité dans ses approches pédagogiques et de la chaleur avec ses élèves. « J'essaie d'équilibrer le côté pédagogique et le côté relation humaine avec les enfants », conclue-t-elle.

4.7.2 Ses forces

Elle parle ainsi de sa principale force en enseignement : « Je suis quand même quelqu'un d'assez structurée ». Il lui tient à cœur de sécuriser ses élèves. Pour ce faire,

elle applique une routine en classe très structurée. « Je suis réconfortante, de bonne humeur, créative pour structurer mes activités, de sorte à diversifier mes méthodes d'enseignement ». Être structurée, encadrante et chaleureuse, telles sont ses principaux atouts. « À l'inverse, je trouve plus difficile d'être constante dans mes interventions auprès des élèves. Je trouve ça difficile, il faut que je me parle beaucoup ». Jeanne pense qu'il faut maîtriser une certaine base pour enseigner, mais elle ajoute : « Y a des lignes de base. Mais d'une année à l'autre, les enfants sont toujours différents ». La prise en compte des contextes singuliers n'est pas à négliger selon elle. « Les élèves sont uniques, ce sont des êtres humains différents les uns des autres ».

4.7.3 Les valeurs au travail

La flexibilité, l'authenticité et la vocation n'ont pas de secret pour Jeanne. Dans un premier temps, elle les définit respectivement comme suit : La flexibilité est la capacité à s'adapter à tout ce qui se passe, tant chez les professeurs, la direction que chez les élèves ; L'authenticité c'est se respecter soi-même dans ce qu'on est et accepter que les autres se respectent eux-mêmes dans ce qu'ils sont ; Finalement, la vocation serait un atout, un incontournable pour être heureux dans ce métier-là. Jeanne insiste sur ce dernier point : « Il faut l'avoir la vocation pour faire ce métier-là ». Elle se sent bien dans son travail, elle a toujours hâte d'aller travailler. Jeanne ne ressent pas de tension au fond d'elle-même, elle a aussi le sentiment de se respecter. Puis, sur le ton de la confiance elle continue : « Je demeure professionnelle, mais bien que je me mette en mode enseignante, c'est vraiment avec **mes** valeurs ». Être authentique comporte des avantages mais aussi des inconvénients à ses yeux : « Tu te sens bien, en accord avec toi-même (...) Tu t'exposes au jugement des autres. Il faut être prête à accepter ça, de s'exposer à la critique (...) Il faut s'affirmer dans son authenticité, c'est difficile ».

Jeanne n'a pas l'impression de se soumettre à des choses avec lesquelles elle n'est pas d'accord. Elle prend pour exemple les moyens de pression syndicaux d'il y a quelques années : « ... je ne serais pas prête à me soumettre, à m'ajuster oui, parce que

me soumettre c'est comme si je n'étais pas authentique. Une fois je suis allée à l'encontre des moyens de pression, je me suis expliquée et j'ai quand même fait quelques ajustements ». En résumé, Jeanne ne se soumet pas, elle s'ajuste, elle est flexible. « Je suis flexible, oui. Dans le sens où je m'adapte aux différentes situations en classe ou dans le fonctionnement de l'école, avec mon horaire, quand on se divise le travail avec les collègues avec qui je travaille en équipe ». La flexibilité a comme avantage de rendre le climat de travail agréable, explique Jeanne, et en présence des élèves, cela leur démontre comment on s'adapte aux différentes situations de la vie. Mais attention, selon Jeanne, il est possible que certains collègues essaient de profiter de la flexibilité des autres et il se peut que certains autres affichent une attitude plus rigide face à la flexibilité. « Pour moi ce n'est pas le cas, lance-t-elle, et ça demande une capacité d'adaptation ». La flexibilité et l'authenticité sont importantes pour Jeanne qui ajoute à cette liste de valeurs : l'ouverture envers les autres, le respect des élèves et des collègues, la joie, et finalement, travailler dans la bonne humeur.

4.7.4 Son rapport avec les élèves

« J'essaie d'avoir un rapport d'autorité, ils doivent comprendre que c'est moi le patron ». En même temps, Jeanne est capable de faire preuve de beaucoup de chaleur, d'ouverture et de respect. Pour elle, il est important de les écouter en conseil de coopération, de façon démocratique insiste-t-elle en poursuivant, « je suis capable de trancher, de prendre les décisions quand cela est nécessaire ». Elle affirme avoir prise de l'assurance et ne pas être la même qu'il y a 5 ans. Elle explique : « Les débuts d'année sont une période plus difficile. J'aimerais me faire plus confiance en début d'année et améliorer ma gestion des systèmes d'émulation. C'est le premier mois que je voudrais me voir améliorer, être plus autoritaire ». Puis elle ajoute que pour se faciliter la tâche, elle souhaiterait être moins tendue.

4.7.5 Son rapport avec les collègues enseignantes et la direction

Dans son rapport avec les collègues, Jeanne confesse qu'elle prend beaucoup de place. Elle s'implique beaucoup, aime donner ses idées. Elle croit que c'est apprécié et

que ses rapports avec les collègues se portent bien, « sauf quand certaines collègues n'aiment pas qu'on leur dise certaines choses... je suis assez honnête », affirme-t-elle. Et si pour cela les autres ne l'aiment pas, ce n'est pas grave. Le plus difficile, c'est plutôt de sentir un manque de confiance ou même de l'indifférence face à ses idées de la part de ses collègues lorsqu'elle est nouvelle dans une école. Après quelques temps, cela s'estompe. De plus, Jeanne prend très à cœur son travail et surtout les commentaires de ses collègues si elle n'aime pas ce qu'elles ont à dire. « J'aimerais peut-être être plus détachée », conclue-t-elle. Sinon, en dehors des rapports avec les collègues, Jeanne perçoit sa relation avec la direction comme hiérarchique. Cette relation, à l'exception d'une relation spéciale vécue avec un directeur qu'elle surnomme affectueusement son « grand-père », se résume pour elle à la dyade « patron versus employée ». Elle apprécierait cependant plus de rétroaction de la part de la direction, qu'elle soit plus présente, qu'elle l'aide à s'améliorer, qu'elle offre un soutien de cette nature.

4.7.6 Les difficultés d'adaptation au métier

4.7.6.1 Avec les élèves et les collègues et la direction

Comprendre le mode de fonctionnement de certains élèves représente une grande difficulté d'adaptation pour Jeanne face à ses élèves. Certains d'entre eux seraient à son avis beaucoup plus difficiles à cerner que d'autres. Elle parle de « ceux qui s'ouvrent moins, qui s'isolent, qui sont rébarbatifs au travail d'équipe, aux ateliers, à diversifier leur mode d'apprentissage ». S'adapter à l'univers de chacun demande un très grand effort d'adaptation et beaucoup de discernement. Avec les collègues, il est plus facile de travailler avec des gens qui travaillent comme soi, dit Jeanne. « Travailler avec ceux qui ont des valeurs très différentes des miennes, je trouve ça difficile. Ça m'oblige à dépasser leurs faiblesses pour trouver leurs qualités, ça m'oblige à me tempérer ». Ses difficultés d'adaptation au métier semblent se limiter aux sphères des élèves et des collègues. En effet, Jeanne répond qu'elle n'éprouve pas vraiment de difficultés d'adaptation avec la direction dans l'ensemble.

4.8 Julie : Une profession qui a de la valeur

Depuis près de 10 ans, Julie exerce la profession qu'elle a choisie alors qu'elle n'était qu'au secondaire. « J'ai eu un enseignant qui m'a beaucoup dérangé, perturbé. C'est à cause de lui que j'ai décidé de devenir enseignante. Je me suis dit que ça avait un effet important sur les gens, je pensais que j'aurais les capacités pour devenir une bonne enseignante ». Le contact avec les élèves et avec les parents, le sentiment d'être utile et surtout de faire quelque chose qui a de la valeur, ce sont les raisons pour lesquelles Julie adore son métier. Pendant l'entrevue, Julie, qui regrette le manque de reconnaissance par le public de la profession enseignante, prend soin d'utiliser le terme « profession » à la place de « métier ». Elle trouve dommage que les ressources humaines soient aussi restreintes dans le domaine de l'éducation et souligne le fait qu'on ne fournisse pas de conditions « facilitantes » pour y faire face. Puis elle ajoute : « On fait beaucoup d'intégration des élèves en difficulté. L'enseignant doit maintenant être professionnel dans divers domaines, autant en psychologie qu'en travail social, qu'en santé mentale. Il faut faire de la prévention, de l'intervention, pis ça on n'a pas été formé pour le faire ! ».

Bien qu'elle aime le travail en classe, c'est la professionnalisation des enseignants qui intéresse Julie. « C'est ce qui me fait le plus réagir dans ce travail là. C'est ce qui me passionne, me choque, m'allume, elle fait un pause et continue, c'est ça, le professionnalisme des enseignants. Puis elle ajoute, sûre d'elle et un brin en colère, que les enseignants ne doivent pas être à la remorque des décisions institutionnelles ou de celles des techniciens. Dans l'avenir, Julie aimerait peut-être devenir conseillère pédagogique. Elle a aussi suivi des cours en administration et aimerait poursuivre dans cette voie.

4.8.1 Son école parfaite et un moment décisif dans sa carrière

L'école parfaite pour elle se résumerait à ceci : « Les gens se parlent, essaient des choses, il y a une bonne communication, où on sent le professionnalisme. Il y a un bon climat équipe école et avec les parents... et beaucoup de projets ! ». Le moment décisif dans sa carrière fut lorsqu'elle eu la chance de travailler dans une école qu'elle estimait beaucoup, une école qu'elle convoitait. Au-delà du désir d'obtenir un salaire plus élevé,

elle s'est vite rendue compte qu'elle aimait son travail. « J'ai failli arrêter parce que je trouvais que je ne gagnais pas assez bien ma vie, mais d'avoir la chance de finalement travailler dans cette école m'a fait voir que j'aimais vraiment ce travail et que j'étais finalement prête à le faire, même avec un salaire peu élevé ».

4.8.2 Son style d'enseignement

Ce qui caractérise le style d'enseignement de Julie, c'est son ouverture d'esprit, son attitude démocratique en classe, sa fermeté avec les élèves, mais aussi son sens de la communication lorsque vient le temps d'expliquer « le pourquoi » aux élèves. Julie aime essayer de nouvelles choses dans son enseignement et elle n'hésite pas à marcher hors des sentiers battus. « J'ai ma façon de faire et elle n'est pas nécessairement comme les autres ou conventionnelle par rapport au courant de l'école ». Elle croit davantage à la prise en compte constante des situations singulières, puisque avec les différents contextes, d'année en année, cela est inévitable. « Je ne suis pas la même enseignante qu'en 98, et je suis bien ouverte au changement, à l'évolution ».

4.8.3 Ses forces

« Je suis très calme, je fais la part des choses, j'analyse beaucoup ce qui vient à moi, ce que je fais, je suis réfléchie dans ce que je fais ». De plus, Julie se dit assez « solide » lorsque la situation en classe ou à l'école devient délicate ; Elle ne se laisse pas chambouler par les événements et « retombe sur ses pattes » facilement. D'humeur égale, Julie se met en mode travail lorsqu'elle est à l'école et laisse de côté sa vie personnelle. Elle termine en disant sur un ton chaleureux : « Je ne garde pas de rancœur envers mes élèves ».

4.8.4 Les valeurs au travail

« Être soi-même, ne pas être dans un jeu de pouvoir. Reconnaître ce dont on est capable dans son travail, point ». Julie se dit authentique au travail : « J'ai transféré l'atmosphère de la classe à mon image. Je leur demande ce que je me demande à moi-même. Je trouve ma place tout en demeurant moi-même ». Julie estime qu'il est possible

de véhiculer ses valeurs au travail, tout en gardant un lien étroit avec le professionnalisme. Pour elle, l'identité professionnelle se construit à partir des valeurs personnelles. « Je suis généreuse dans la vie, je le suis aussi au travail (...) On peut être professionnelle et authentique ». Se dévoiler, jusqu'à un certain point (elle ne raconte pas sa vie personnelle à ses élèves), apporte une meilleure relation avec les élèves, de la chaleur, et cela crée un sentiment d'appartenance, pense-t-elle. Julie regrette tout de même qu'à cause de son authenticité, parfois ses collègues la regardent d'un mauvais œil : « Il y a des choses que j'accepte, que mes collègues elles ne laissent pas passer (...) Ce qui a pour résultat que parfois mes collègues me jugent parce que je ne fais pas comme eux ».

Dans sa définition de la flexibilité, elle fait encore allusion au professionnalisme. La flexibilité serait une qualité professionnelle, surtout dans cet univers qu'elle décrit comme étant en perpétuel changement : « Considérant les changements dans le domaine de l'éducation, les sciences de l'éducation qui évoluent, il faut être capable de remettre en question nos pratiques ». Cette flexibilité dont elle parle trouve aussi sa place en classe, un lieu où il faut s'attendre, selon Julie, à faire face à tous les imprévus et où il faut savoir se réorganiser en cas de besoin.

Et la vocation ? Julie répond que la vocation est un appel... mais aussi un terme inexistant pour elle ! « C'est mon côté féministe. Pour moi c'est quelque chose de totalement sexiste qui n'existe pas, puisque les seuls métiers que l'on nomme « vocation » sont des métiers jadis exclusifs aux femmes, comme infirmière et enseignante. Le reste ce ne sont pas des « vocations », ce sont des « métiers d'hommes ». Moi je n'ai pas eu d'appel, c'est un travail que je fais ». Elle a aussi souvent, spécifie-t-elle, le sentiment de devoir se soumettre à des choses avec lesquelles elle n'est pas d'accord. Par exemple, dans le contexte « rigide » d'une commission scolaire : « Pas le choix, il y a un cadre et des exigences normales, un tel formulaire pour telle affaire (...) L'organisation du temps d'enseignement est aussi un peu contraignante, aller aux toilettes à 10h17... ». Ce qui ne l'empêche pas d'être flexible au travail, puisque en dehors du cadre administratif, dans la classe, lorsque la porte est fermée, elle se sent libre de faire ce

qu'elle veut, « en autant que tu puisses l'expliquer (...) Il n'y a pas autant de domaine ou tu as autant de liberté, tu peux évaluer comme tu veux, enseigner comme tu veux ». D'ailleurs, Julie se laisse toujours un espace-temps non organisé dans sa journée, de manière à être flexible pour faire face aux imprévus, ce qui permet de réduire le niveau de stress dans une journée et permet de meilleures relations avec ses élèves et ses collègues. Mais selon elle, il n'y a pas que des avantages à être flexible : « Dire oui à tout est un inconvénient. Il y a des limites à ce qu'on peut faire pour les autres ».

Ces caractéristiques professionnelles (flexibilité et authenticité) sont importantes pour Julie qui affirme que ne pas avoir ces qualités en enseignement constitue un handicap. Les autres caractéristiques dans le métier qui sont importantes pour elle sont : « Le professionnalisme ! L'ouverture d'esprit. Considérer l'autre, son avis, sa situation, se mettre à la place de l'autre et l'empathie ».

4.8.5 *Son rapport avec les élèves*

Julie décrit ainsi son rapport avec les élèves : « J'ai toujours eu un rapport assez autoritaire au départ pour qu'il y ait une relation très chaleureuse par la suite. Les élèves se sentent bien dans ma classe, parce que je les respecte, je n'ai jamais utilisé un ton dénigrant, le climat est ferme mais chaleureux ». Elle ajoute que garder une distance avec les élèves est important, mais qu'elle n'arrive pas toujours à le faire. C'est en prenant le temps d'y penser qu'elle y arrive finalement. « C'est facile de ne plus faire la part des choses à un moment donné, (...) être préoccupée à l'extérieur des heures de travail. Quand au niveau affectif tu t'es impliqué grandement, c'est difficile de savoir décrocher. Pour être bonne prof, il faut y arriver ». Plus précisément, Julie voudrait que l'on rétablisse la notion du vouvoiement pour recréer une certaine distance qu'on diminuerait par la suite. « Mais ça c'est difficile, il te prenne pour une de leurs amies, ils oublient la notion d'autorité adulte/enfant ». Malgré le climat chaleureux, Julie estime que lorsqu'une enseignante dit quelque chose, elle ne devrait pas avoir à se justifier chaque fois. « Peut-être c'est la réforme qui fait qu'on se rapproche autant des élèves... ». Pour elle, le vouvoiement permettrait un climat propice à l'enseignement. « On est là pour

enseigner, alors que maintenant, il faut se battre pour avoir un climat sain, serein, sécuritaire ».

4.8.6 Son rapport avec les collègues enseignantes.

« J'ai jamais été dans des cliques mais plutôt au milieu de ça, je reçois souvent des confidences, mais je ne me mêle pas de ça. Julie aimerait que les enseignants se professionnalisent, surtout dans les relations au travail. Elle trouve que trop souvent les enseignants considèrent les collègues comme des membres de leur famille, qu'il y a de la place à ouvrir sur la vie privée, les conflits, les états d'âmes, les débordements, alors qu'il s'agit d'un milieu professionnel. « Je trouve que ça n'a pas sa place. C'est certain on a des gens plus proches de nous, mais dans les équipes école, il y a des gens qui ne se parlent plus pour des affaires vieilles de 5 ans. Ça n'est pas professionnel ».

4.8.7 Son rapport à la direction

Julie s'est en général toujours bien entendue avec les directions : « ...lien serein et professionnel, sauf quand il y a de l'injustice, des passe-droits. Ça a mis des bâtons dans mes roues dans mes relations avec les directions, les questions syndicales... ». Malgré cela, elle pense que les directions sont des personnes très humaines, centrées sur la personne et non sur un « power trip », expression qu'elle utilise pour décrire un exercice du pouvoir exagéré. Ce qu'elle modifierait dans ses rapports avec la direction ? « Plus de communication et d'ouverture de part et d'autre serait un plus ». Autrement dit, Julie apprécierait qu'il y ait moins de guerres syndicales et plus de bon sens dans les rapports que les enseignants entretiennent avec la direction en général. « Quelques fois, il y a un braquage systématique de la part des enseignants face aux demandes de la direction, alors qu'il faudrait prendre le temps d'analyser les demandes et de dire oui, ça a du bon sens, on le fait ».

4.8.8 Ses difficultés d'adaptation au métier

4.8.8.1 Avec les élèves.

Au début de sa carrière, Julie a travaillé dans un milieu très défavorisé. Elle raconte qu'il n'y avait pas de matériel, pas de livres, absolument rien. « J'en ai eu 12 qui se sont retrouvés avec des « cotes ». Mon niveau de stress était dans le tapis ». Certains des cas qu'elle a rencontrés lors de ce passage obligé, elle ne les a jamais revus dans sa carrière. « Ma difficulté d'adaptation était avec les élèves en troubles de comportement (...) Ma formation ne m'y avait pas préparée ».

4.8.8.2 Avec les collègues

Le manque de professionnalisme des enseignants représente une faille dans le système d'éducation qu'il lui est difficile d'ignorer. « Les enseignants ne se posent pas la question, pourquoi je fais ça ? Ils ne suivent que le manuel, comme des techniciens de l'éducation, comme si on pouvait mettre n'importe quel technicien à leur place ». Julie trouve ardu de s'adapter à ce mode de travail qu'elle décrit comme suit : « Quand un enseignant me peut pas dire pourquoi il fait telle ou telle chose, qu'il ne se tient pas à jour par du perfectionnement, qu'il ne se pose pas de question sur ses buts pédagogiques ».

4.8.8.3 Avec la direction.

Les contraintes administratives et les formulaires à remplir pour avoir de l'aide avec un élève, au début Julie trouvait cela difficile. Elle parle ensuite des directions qui abusent des enseignantes, par exemple en leur faisant remplir 14 PIA, sous prétexte qu'elles sont nouvelles et qu'elles ne savent pas que ça n'a pas de bon sens. Julie dénonce aussi le temps supplémentaire qui n'est pas reconnu. « Là tu passes pour une excellente enseignante, qui a la vocation, mais ce n'est pas comme être bonne sœur, tu as un travail à faire et ce n'est pas professionnel qu'il n'y ait pas de limite au temps supplémentaire que tu fais ou qu'on te demande de faire qui empiète pas mal sur ta tâche première qui est d'enseigner, » conclue-t-elle l'air un peu exaspéré.

4.9 Amélie : Une famille élargie

Depuis qu'elle est petite, Amélie sait qu'elle sera enseignante. À la maison, elle joue au professeur et commence ainsi à apprendre les rudiments du métier. Cela fait maintenant 9 ans qu'elle enseigne au primaire, et elle ne s'est jamais posé de questions vis-à-vis son choix de carrière. « Ça a toujours été clair dans ma tête », affirme-t-elle. Le contact avec les enfants est ce qui rend ses journées agréables, puis elle ajoute, l'air chaleureux, que sa classe c'est sa famille. Selon elle, « quand la relation est bonne, on peut faire n'importe quoi avec les enfants ». En revanche, Amélie trouve difficile de jouer « la police ». La gestion de classe et la discipline (et les surveillances dehors !) sont ce qu'il lui plaît le moins du métier. L'école parfait pour elle ? Simplement « une école mixte avec pas de surveillance, des enfants allumés, des parents impliqués (mais qui ne veulent pas non plus prendre ma place), avec des collègues agréables et impliquées. Il n'y aurait plus de problèmes de comportement et d'apprentissage (rire -C'est impossible !) et plus de ressources pour les aider ». Et pour couronner le tout, un budget illimité !

Son avenir dans le métier d'enseignante lui paraît flou : « Des fois je me questionne si la direction ça pourrait m'intéresser. Avec l'âge, c'est sur on a moins d'énergie, moins qu'en début de carrière. Je me demande si je vais autant aimer ça enseigner plus tard... Ben, je ne sais pas si j'aimerais être directrice, pis je sais pas jusqu'à quand j'aurai la force d'enseigner. J'ai aucune idée de ce que je pourrais faire en même temps si je n'enseigne pas. Je sais pas, je sais pas... il peut se passer tellement de choses », conclut-elle sur un ton incertain.

4.9.1 Ses forces par rapport à l'exercice de son métier

Amélie dit ne pas compter le temps qu'elle passe à l'école. « J'aime le travail bien fait. Je mène à bien ce que j'entreprends ». Sa facilité à entrer en relation avec les enfants lui permet une réelle proximité avec eux. Elle avoue aussi : « Je ne me fâche jamais... Des fois j'ai l'impression que je me fâche, mais ça ne paraît pas... les enfants savent que quelque chose ne va pas, mais on ne m'entendra pas crier sur l'étage. C'est pas moi, ça ne me ressemblerait pas ». Amélie se décrit aussi comme une enseignante patiente, mais

souligne que c'est surtout dû au fait qu'elle aime son travail : « ...quand t'aimes ce que tu fais, y a plein d'affaires que tu vois pas, c'est amoindri ».

4.9.2 *Son style d'enseignement*

Amélie décrit son style de cette manière : « ... c'est le style familial je pense. Dans une famille, quand on se chicane, pis il faut se réconcilier parce qu'on vit ensemble. Ben c'est quoi une classe ? C'est ça ». Cela est aussi vrai dans sa vie privée, la famille est une valeur très importante à ses yeux. Elle dit définitivement croire à une bonne manière de faire générale, mais ajoute ces quelques nuances : « Je pense qu'il faut garder une ligne directrice, mais c'est avec l'expérience que ça vient... Il faut avoir une façon de faire mais il faut l'avoir expérimentée pour voir si elle fonctionne, des fois elle ne fonctionne pas parce qu'il y a justement plein de petites situations particulières... ». Essayer de faire entrer les enfants « dans le moule » est une manière de survivre au travail selon Amélie. Si parfois certaines conditions nuisent au bon fonctionnement de la classe, il ne faut pas perdre de vue que « si ça marche pas cette année, c'est pas parce que c'est mauvais, c'est juste que cette année ça ne fonctionne pas, mais il faut tendre vers ça, y a pas 46 millions de façons de faire les choses ». Amélie poursuit en ajoutant que s'il est important de tenir compte des contextes, elle pense qu'il ne faut pas que cela devienne une façon de planifier, sinon l'épuisement professionnel est la conséquence. « C'est ça qui est dur quand tu commences justement ; tu veux t'adapter, mais tu sais pas trop jusqu'où tu dois le faire. Y a la bonne recette, mais tu peux toujours la modifier, un peu comme un bœuf aux légumes ! On veut toujours innover, mais ce qui existe est bon aussi, ça existe pour une raison ». Amélie termine sur cette contradiction en ricanant : « C'est quand même juste un travail qu'on fait ! Ça devient un peu notre vie sans le vouloir, en même temps... ».

4.9.3 *Les valeurs au travail*

Être flexible au travail revient à « faire la split » devant les élèves, répond Amélie. Elle avoue que sans un bagage de matériel préparé à l'avance pour parer à toute éventualité, il est fort probable qu'elle soit, quelque part dans une journée de classe,

« mal prise ». « Être flexible, s'esclaffe-t-elle, c'est ne jamais avoir l'air de chercher quoi faire ! ». Amélie a le sentiment d'être flexible au travail, par exemple dans son implication à l'école où elle donne beaucoup de temps. Et dans sa classe, elle se dit à l'aise de modifier l'ordre du jour selon l'humeur et l'intérêt des enfants. L'avantage qui accompagne cette flexibilité au travail est la qualité de la relation tant avec les parents qu'avec les élèves. Par contre, elle doit aussi faire face aux inconvénients qu'amène la flexibilité : « Les enfants vont avoir tendance à s'essayer, y en a qui sont ben ben vite à déceler si il y a une possibilité de changer l'horaire ! Mais le plus gros désavantage c'est vraiment que les gens vont penser que rien ne te dérange et qu'ils peuvent te demander n'importe quoi et que la réponse va être oui ».

Amélie croit qu'être authentique, c'est demeurer soi-même. Avec les élèves, et dans sa vie privée, elle trouve cela très important. Puis elle se moque : « ...ton accent reste le même quand tu leur parles ! Je suis hyper mauvaise comédienne. C'est « moi » quand je parle aux parents. Je peux pas « feaker » ce que je suis ». Amélie a vraiment le sentiment d'être fidèle à elle-même dans son travail, surtout dans les dernières années, puisqu'elle a acquis une nouvelle confiance en elle-même. Elle s'affirme davantage et peut dire qu'elle est la même, que ce soit dans sa vie privée ou à l'école. « Tu peux être authentique sans nécessairement démontrer une faiblesse. Personne n'est parfait. Il y a plus d'avantages que d'inconvénients à être authentique. Ma classe est aussi devenue mon chez-nous, je me sens bien ». Sans un rôle à jouer, Amélie répète que sa vie privée et sa vie au travail ne sont qu'une seule et même vie, elle ne fait pas de coupure entre les deux. Puis elle aborde les inconvénients liés à l'authenticité et s'aperçoit que sa principale difficulté relève de la communication avec les parents d'élèves. Amélie ne semble pas à son aise avec le manque d'authenticité dans ses rapports professionnels : « Moi quand je dis quelque chose, c'est parce que je le pense. Quand je fais quelque chose, c'est parce que j'y crois. Mais ce n'est pas le cas pour tout le monde, pis en disant ça je pense aux parents des élèves qui te racontent n'importe quoi pour bien paraître ».

En parlant de la vocation, Amélie explique qu'à ses yeux la vocation est surtout quelque chose de religieux. Elle se questionne à savoir si elle a la vocation : « C'est

religieux pour moi la vocation... La vocation c'est l'appel de... ben finalement je l'ai peut-être... J'avais huit ans pis je le savais déjà que je voulais enseigner. Mais j'ai jamais dit que ça c'était la vocation. J'aime ce que je fais, point ». Malgré son amour du travail, elle a souvent l'impression de devoir se soumettre et s'ajuster à des choses avec lesquelles elle n'est pas d'accord. « ... souvent, quand je ne suis pas d'accord avec la majorité... oui je vais me soumettre. Quand tout le monde dit « c'est l'fun » à ce qui est proposé, je suis gênée de dire que moi je n'aime pas l'idée ».

Amélie à l'impression qu'elle pourrait s'affirmer encore davantage et faire part de son désaccord aux collègues au lieu de se soumettre. Mais, avec un sourire en coin, elle affirme tout de même : « ... dans les trucs imposés, je suis authentique parce que la plupart du temps ça va être un flop avec les élèves, parce que moi ça ne me tente pas de le faire. Mais d'un autre côté, je vais adapter les choses avec lesquelles je ne suis pas d'accord, une fois que je suis seule entre les quatre murs de ma classe ». Amélie le répète, elle se sent authentique car ses agissements professionnels sont les mêmes que ceux dans sa vie privée. Elle décrit ainsi sa philosophie : « C'est aussi la façon dont j'ai été élevée. Oui des fois t'es pas d'accord, mais c'est comme ça ». Il semble que son sentiment de soumission touche aussi les affaires syndicales pour lesquelles elle confesse n'avoir aucun intérêt, ou très peu. « Pis un peu tout ce qui est syndical, je n'aime pas mettre mes énergies dans ça, c'est tellement gros, je suis tellement une goutte dans l'océan par rapport à ça (...) Je choisis mes batailles, j'aime mieux mettre mes énergies avec mes élèves ». Ces caractéristiques professionnelles sont importantes pour Amélie qui prend soin d'ajouter à cette liste l'amour du travail, l'implication, l'investissement et le souci du travail bien fait.

4.9.4 Son rapport avec les élèves et les collègues enseignantes

« Je pense que je suis très maternelle avec les enfants. La grande distance entre le prof et les élèves, ça c'est pas moi ». Amélie dit bénéficier d'une relation privilégiée, en quelque sorte familiale, avec ses élèves. Ils ont même le privilège de l'appeler affectueusement par son diminutif, Millie. « Je donne souvent l'exemple que ma classe c'est une famille. Je suis comme la maman ». Elle aimerait être plus sévère, mais se

ravise en ajoutant que cela fait partie d'elle et de sa personnalité d'être plutôt relaxe et très patiente avec les enfants. Avec les collègues enseignantes c'est tout autre chose. Dû aux fréquents changements de personnel à l'école, « il y a celles avec qui je développe des affinités, puis il y a... les autres. Ça fonctionne beaucoup par clique ». Amélie estime que ces « cliques » créent des froids et empêchent l'entraide professionnelle. C'est d'ailleurs un aspect qu'elle aimerait beaucoup voire changer dans ses rapports avec les collègues. Cependant, alors qu'elle souffrait d'insécurité en tant que petite nouvelle, elle jouit maintenant d'un fort sentiment d'appartenance et ne se laisse plus impressionner par les unes ou par les autres. Elle avoue même que certaines des relations professionnelles qu'elle entretient se sont transformées en amitié dans la vie privée : « avec mes collègues de 1ère on est très près... On est plus que de collègues, on est devenues des amies personnelles ».

4.9.5 Son rapport à la direction

« Ça dépend toujours de la personne qui est assise de l'autre côté du bureau », raconte Amélie. « Elle qualifie sa relation avec sa direction actuelle de « vraiment bonne mais avec une distance » dans le sens où c'est employée/employeur. Avec sa direction précédente, il en était tout autrement vu la relation d'aide qui s'était installée entre son directeur et elle. « Avant d'arriver ici, mon directeur était vraiment comme un papa. Une direction est une personne que je vais aller voir si j'ai besoin d'aide, mais c'est mon supérieur ». Amélie se sent très à l'aise avec la hiérarchie en place à l'école. Elle le définit ainsi : « Dans tous les corps d'emploi il y a une hiérarchie. Si tout le monde est sur le même pied d'égalité, on n'arrive pas à trancher, il n'y a pas une personne qui est extérieure à nous ».

4.9.6 Ses difficultés d'adaptation au métier avec les élèves et les collègues

Les difficultés d'adaptation que ressent Amélie avec ses élèves se résument à un mot : la discipline. « Au niveau de la discipline, je dois toujours travailler sur moi-même. C'est ce qui m'a toujours posé problème. C'est de plus en plus facile, mais je n'aime pas faire la police ». Avec les collègues, « c'est quand on travaille en équipe, il y en a

toujours qui veulent faire mieux (...) je passe pour la « botcheuse », mais moi je ne les juge pas (...) on peut dire qu'il y a de la compétition ». Amélie souhaiterait qu'il y ait plus de respect entre collègues vis-à-vis de ce que chacune est prête à faire.

4.9.7 *Ses difficultés d'adaptation au métier avec la direction*

Ce qu'elle trouve le plus ardu, ce sont les « relations qui changent en fonction de qui est la directrice ». Par exemple, le fait de se tutoyer ou non. « Le changement de personne est difficile, mais c'est à nous de s'adapter et non à la direction », dit-elle. Amélie en a déjà eu gros sur le cœur avec une direction du passé. Elle raconte : « ...y a des directions qui ne croient pas en toi, qui te disent que c'est peut-être toi le problème (...). Toi tu sais que tu n'as rien à te reprocher, mais t'as pas le poids, la confiance pour t'affirmer. Pis après la direction s'excuse, mais les excuses c'est pas assez pour tout ce que t'as enduré ». En fait, cette difficulté d'adaptation qu'est le manque de confiance dans la relation est la plus grande pour Amélie qui admet avoir dû attendre longtemps pour l'obtenir.

4.10 Marie-Ève: Je ne suis pas à ma place

Marie-Ève semble un peu mal à l'aise en commençant l'entrevue. Elle se dit « le mouton noir » de l'enseignement. À vrai dire, elle ne se sent pas à sa place dans le métier. Cela fait maintenant 7 ans qu'elle enseigne, mais jamais dans « sa » classe : « J'ai surtout enseigné des bouts d'année ou changé de classe en cours d'année scolaire parce qu'un contrat se terminait. J'ai choisi ça à quelque part, parce que j'ai jamais voulu entrer dans le système, j'étais pas certaine d'aimer ça enseigner ». C'est après avoir pris la décision d'interrompre ses études en soins infirmiers que l'enseignement lui est apparu comme une alternative : « J'avais envie de faire un travail qui avait un côté humain et qui était valorisant ». Puis elle ajoute d'un même souffle : « Ça avait l'air facile, intéressant, motivant et amusant. Aussi parce que j'aimais les enfants, pis je trouvais que les enseignantes étaient des femmes qui avaient de la classe ».

Improviser est certainement ce que préfère Marie-Ève dans l'enseignement. Elle apprécie « qu'il soit possible d'improviser dans ce métier là, soit quand une activité ne fonctionne pas ou pour aider les élèves à comprendre ». En racontant son expérience, elle met beaucoup l'accent sur la dimension personnelle. Elle veut pouvoir aider les élèves dans leur vécu affectif, parce qu'ils en ont besoin. « J'aime quand les enfants s'attachent à moi, quand ils m'écoutent et que ça les aide, au niveau personnel, pas nécessairement académique ». Marie-Ève est aussi d'avis que le statut social est un avantage dans la profession et ajoute que les rencontres avec les parents sont pour elle un élément intéressant. « Par le fait que ce soit des études universitaires, t'as un certain statut social. J'aime aussi beaucoup les rencontres avec les parents, c'est une chose pour laquelle j'ai beaucoup de facilité et un certain plaisir professionnel ». Justement, en donnant son point de vue sur les rencontres avec les parents, Marie-Ève suggère que cet aspect plus « adulte » du métier lui permet de sentir qu'elle exerce un métier plus professionnel.

Pour ce qui est de ce qu'elle n'aime pas de la profession, la liste est longue. En premier lieu, Marie-Ève trouve difficile d'avoir autant de gestion à faire et trop de choses auxquelles penser. « On a beaucoup trop de choses à penser, à gérer. Faut vraiment être motivée pour te dire que le soir tu vas amener tes affaires pis planifier et préparer des leçons, en plus des corrections que tu as déjà à faire. Moi j'aime pas que le travail déborde des heures de travail ». Marie-Ève se plaint aussi au sujet de l'ambiance de travail qu'elle caractérise de parfois « malsaine ». Elle se sent aussi assez souvent surveillée par des collègues, ou même par la secrétaire, qui ont parfois la fâcheuse habitude, selon elle, de ne pas se mêler de leurs affaires : « L'ambiance de travail peut être assez moche justement à cause de ça, les profs qui se guettent entre elles, les cliques. Malheureusement, l'ambiance n'est pas souvent à la collégialité entre nous... ». Par rapport à la tâche, elle ajoute encore qu'il faut savoir choisir entre « avoir une vie » et « ne pas avoir de vie » en enseignement : « ... si je regarde une de mes collègues qui est une jeune enseignante, elle fait ça, pis là elle est en arrêt de travail à cause d'un « burn-out ». C'est pas mieux ! », lance-t-elle, l'air indigné. « Moindrement que tu veux avoir une vie, ou si tu as des enfants, ça devient difficile de faire tellement pour ton travail en négligeant les autres aspects de ta vie ».

L'école parfaite, selon Marie-Ève, serait une petite école qui compterait deux enseignantes par classe avec un ratio de cinq élèves chacune. On retrouverait dans l'école les ressources pour les élèves en difficulté, et la tâche d'une enseignante se limiterait à l'enseignement. Le budget serait plus généreux, en plus de matériel adéquat et de la présence d'espaces verts. Puis elle complète la liste de son école parfaite, en mentionnant que les nouveaux enseignants y seraient pris en charge par un mentor (collègue expérimentée). Mais Marie-Ève insiste sur ce point : elle ne compte pas rester dans la profession bien longtemps, peut-être le temps de fonder sa famille, ou encore de trouver une nouvelle voie, probablement en relation d'aide. « Je suis en train de me réorienter. En attendant de faire le saut en dehors de l'enseignement pour de bon, je vais probablement faire de l'orthopédagogie, là-dedans je me sens plus à l'aise parce qu'il n'y a pas de gestion à faire, c'est du un à un ».

4.10.1 Ses forces par rapport à l'exercice de son métier

Marie-Ève est convaincante lorsqu'elle dit que c'est dans l'improvisation qu'elle se sent le plus à l'aise. C'est la sa plus grande force en enseignement. Elle aborde d'ailleurs ce sujet à plusieurs reprises au cours de l'entretien. Il en est de même avec les rencontres de parents, aussi l'une de ses forces. Cependant, c'est surtout son incapacité à se reposer sur l'expérience, son expérience, qui préoccupe Marie-Ève. L'air un peu découragé, elle confie qu'il lui est difficile de se sentir compétente alors qu'elle change sans cesse de rôle en classe et sans cesse d'école : « ...on joue au psychologue, à l'orthopédagogue, à la travailleuse sociale... C'est difficile de se sentir compétent quand on doit sans cesse changer de rôle et faire de tout, sauf enseigner ». Elle pense qu'il devrait y avoir une bonne manière de faire générale, « un moule du métier avec des limites ». Marie-Ève explique ensuite l'inconfort qu'elle ressent face à l'épuisement professionnel dont plusieurs autour d'elle se plaignent. Selon elle, une tâche mieux définie et, surtout, limitée à l'enseignement, permettrait plus de flexibilité et permettrait de tenir compte des contextes et des situations particulières. « À l'intérieur d'un tel contexte, on serait plus à l'aise d'improviser quand c'est nécessaire et aussi plus flexible avec les besoins des élèves, mais sans s'épuiser professionnellement ».

4.10.2 Son style d'enseignement

Bien qu'elle ne croie pas posséder son propre style, ironique elle répète que son style c'est l'improvisation. C'est aussi « être près des élèves, être psychologue avec les élèves. Leur parler de la bonne manière ». En parlant de sa propension à la colère lorsque les élèves débordent du cadre de la politesse et du respect, Marie-Ève semble un peu confuse. Le fait d'être souvent sur les nerfs et de devoir se battre pour obtenir le silence pèse lourd dans la balance lorsqu'elle pense à quitter le métier.

4.10.3 Les valeurs au travail

Même si elle avoue ne pas aimer enseigner, cela n'empêche pas Marie-Ève de parler d'authenticité au travail : « ... avec les élèves, localement, je suis authentique. Je suis vraiment moi-même avec eux ». Se respecter sans essayer de plaire aux autres correspond à sa définition de l'authenticité. Le fait d'être authentique, lui permet un réel contact avec ses élèves, dit-elle, la possibilité de les toucher, de les aider vraiment. Cependant, en étant authentique, « tu te poses des questions, tu te sens plus vulnérable ».

À ce sujet, Marie-Ève explique qu'elle se sent à la fois authentique et non authentique ; d'un côté il y a sa relation avec les élèves, qui elle est authentique, et de l'autre côté sa relation avec l'école et tout ce qui vient avec : les réunions dans la salle des profs, les relations entre collègues, les comités. Bref, Marie-Ève ne se sent pas à sa place dans l'environnement de l'école et elle a constamment l'impression de devoir se soumettre à des choses avec lesquelles elle n'est pas en accord, ce qui l'empêche d'être authentique. Outre la présence en classe d'élèves aux problématiques complexes, les relations tendues avec certaines collègues et le manque de temps, Marie-Ève déplore aussi l'instabilité au travail : « Je me sou mets au fait que je doive changer d'école presque à chaque année en me retrouvant l'éternelle petite nouvelle qui doit faire sa place dans l'école d'année en année, ça devient épuisant pis moi j'ai décidé de ne pas m'impliquer dans la vie de l'école à cause de ça ». C'en est trop pour Marie-Ève qui, après 7 ans de métier, n'a toujours pas « accroché » à la profession enseignante par manque de stabilité.

La tâche pèse aussi beaucoup sur ses épaules, elle qui a peur de ne jamais réellement maîtriser l'art d'enseigner. Marie-Ève croit que la vocation correspond à transcender la pratique, à sentir un appel et au fait d'être d'abord enseignante avant d'être soi-même. Si naïvement elle a cru l'avoir avant de commencer sa carrière, elle s'est vite rendue à l'évidence : enseigner est un métier qui ne trouve pas sa place dans sa vie qu'elle veut harmonieuse et épanouissante. Sur ce point, il ne va pas sans dire que Marie-Ève n'entend pas se plier aux exigences du métier de manière globale. Ce manque de flexibilité qu'elle avoue pratiquer délibérément quant à son choix de vie trouve pourtant un équilibre à un niveau plus pragmatique, celui de son horaire de travail : « Je change souvent mon horaire à la dernière minute parce qu'on me le demande ou parce que je n'ai pas eu le temps de couvrir toute la matière ou au contraire, la leçon a été plus rapide que le temps que j'avais prévu. Dans le fond, je suis tout le temps en train de jouer dedans, je suis vraiment flexible pour ça. Avec les collègues aussi, Marie-Ève fait preuve de beaucoup de flexibilité, surtout qu'elle est toujours « la nouvelle » dans l'école. De son expérience en classe, elle retient qu'il faut beaucoup de flexibilité pour s'en sortir. Avec les élèves aussi je suis flexible (...) c'est du cas par cas qu'on fait. Ce qui fait que là-dessus, oui, je suis vraiment très flexible, j'ai pas le choix ». L'avantage de cette flexibilité est justement que Marie-Ève puisse improviser en classe et ainsi avoir l'impression qu'elle arrive tout de même à répondre aux besoins de ses élèves. Mais à l'inverse trop de flexibilité, « ça peut t'empêcher d'avoir un cadre, pis je trouve ça important d'avoir un cadre » conclue-t-elle.

Ces caractéristiques professionnelles sont importantes pour Marie-Ève qui valorise aussi beaucoup le respect des élèves et des collègues, la joie de vivre, la bonne humeur en classe (même s'il est quelques fois difficile de l'avoir), une bonne organisation au travail, ainsi que le fait de « connaître son affaire » et la matière.

4.10.4 Son rapport avec les élèves et les collègues enseignantes

« Mon rapport avec les élèves est un peu problématique, hésite-t-elle à dire, mais en même temps c'est paradoxal, j'ai un très bon rapport avec les élèves. Je leur parle, pas en amie, mais en être humain. Quand je leur parle, je les regarde dans les yeux, avec

respect mais aussi avec de l'impatience et une autorité des fois fragile. Je ne suis pas au-dessus d'eux ». Marie-Ève insiste sur l'aspect humain de son rapport avec les élèves ; on sent qu'ils sont sa motivation première, malgré son sentiment de découragement face à la discipline. C'est d'ailleurs ce qu'elle aimerait le plus voir changer dans son rapport avec eux : « J'aimerais qu'il y ait plus de respect de la part des élèves au niveau de l'écoute (...) Ça aiderait à ce que la journée soit plus égale et non comme une montagne russe avec des moments où ils m'exaspèrent vraiment parce que je ne suis pas capable d'enseigner à cause de leur indiscipline ». Et elle récidive en rappelant : « J'aimerais pouvoir interagir sur le plan humain d'une manière encore plus évoluée ».

4.10.5 Son rapport avec les collègues enseignantes

Marie-Ève parle de son rapport avec les collègues enseignantes avec une certaine amertume : « ... t'as souvent envie de fermer la porte pour que les autres ne se mêle pas de tes affaires. Avec une gang de femmes ensemble, les relations au travail c'est un peu comme un piège ». Elle sent toujours un grand malaise face à ses collègues lorsqu'elle s'imagine le mal qu'elles peuvent penser d'elle à cause de ce qu'elles perçoivent de sa manière de travailler : « Tu sais jamais vraiment ce qu'elles pensent ou si elles parlent de toi quand tu as le dos tourné. Je le sais, parce qu'il arrive souvent que des profs le fasse devant moi sur le dos d'une autre. Les enseignantes entres elles peuvent être très condescendantes ». Mais comme rien n'est jamais impossible, Marie-Ève s'est tout de même liée d'amitié avec une collègue enseignante en début de carrière. Elles sont depuis de très bonnes amies, ne travaillant plus dans la même école. Comme elle se sent jugée, Marie-Ève n'a jamais senti qu'elle faisait partie de l'équipe école. « Je me suis toujours sentie plutôt en solo ». D'ailleurs, Marie-Ève préfère demeurer ainsi, seule et isolée. C'est plus confortable qu'au milieu d'un « harem » où les femmes savent parfois être cruelles. À moins qu'il y ait plus d'hommes dans le métier pour équilibrer les choses.

4.10.6 Son rapport à la direction

Impressionnée par la direction, Marie-Ève se dit à la fois distanciée et respectueuse de ses directions. « La hiérarchie est bien présente dans mon esprit. J'ai pas

envie qui pensent que je suis incompétente parce que je j'ai dit telle ou telle affaire (...) moi j'ai toujours eu des directrices qui étaient genre « des femmes d'affaires », bien habillée et nettement au-dessus des enseignantes dans le sens de la hiérarchie et de l'autorité. Pour moi une directrice, c'est vraiment mon patron. Si quelque chose devait changer dans son rapport à la direction, ce serait sans contredit au plan interpersonnel : Marie-Ève souhaite plus que tout se sentir « plus à son aise » avec la direction. De plus, elle ajoute qu'elle aimerait arriver à cultiver un certain détachement face au regard que la direction pose sur elle. Puis elle termine en disant avec détermination qu'elle ne veut plus sentir que ses directions exercent un pouvoir sur elle.

4.10.7 Ses difficultés d'adaptation au métier

4.10.7.1 Avec les élèves et les collègues

Avec les élèves comme avec les collègues, c'est du pareil au même. Marie-Ève affirme que sa principale difficulté est l'adaptation à la dynamique de groupe. Avec les enfants ce sont les groupes difficiles, avec les collègues, ce sont les petites cliques.

4.10.7.2 Ses difficultés d'adaptation au métier avec la direction

Fidèle à ses propos plus tôt, Marie-Ève avoue trouver très difficile de se sentir jugée par sa direction. Elle formule ainsi sa réponse à la question : « Le regard qu'ils vont porter sur moi. Le reflet de moi-même dans leurs yeux. Ce qu'ils perçoivent de moi, ou l'impression que j'en ai ». Il semble que la hiérarchie représente à ses yeux un facteur déterminant.

4.11 Conclusion

En guise de conclusion, il nous apparaît important de prendre quelques paragraphes pour démontrer que les profils réalisés permettent de saisir l'unicité des personnes interrogées. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons intégré les profils au mémoire. En effet, même si elles partagent à peu près toutes la même situation professionnelle (précarité, changements fréquents d'écoles et de classes, marginalité au sein des équipes école, etc.), elles ne réagissent pas toutes de la même manière et que

même si elles recherchent toutes leur voie et leur voix, celles-ci ne sont pas les mêmes pour toutes.

Si chez la plupart des enseignantes le style et les forces au travail, les valeurs tant professionnelles que personnelles semblent parfois se répéter, plusieurs traits personnels sont uniques pour chacune. Citons les raisons profondes d'entrer dans le métier de l'une à l'autre qui diffèrent totalement, malgré les aspects englobants plutôt redondants. Par exemple, la rationalité est un aspect cité à plusieurs reprises, mais abordé sous différents angles : Camille est très perfectionniste dans son travail et recherche ainsi une forme d'accomplissement personnel. Par contre, Marie-France pour qui le travail intellectuel en enseignement est primordial, comble quant à elle plutôt son besoin de relever des défis. Prenons le goût du contact avec les enfants, il se traduit aussi de diverses manières, selon la personne qui l'exprime : Amélie y voit la possibilité d'une extension à la vie de famille, alors que Marie-Ève y voit la chance de pouvoir aider à un niveau psychologique et affectif les enfants dans le besoin.

Au niveau des relations de travail il en est de même. Entre autres, le rapport aux élèves est souvent qualifié de difficile lorsqu'elles font référence à la discipline. Les enseignantes interrogées sont unanimes sur ce sujet. Cependant, ces difficultés sont vécues de manières fort différentes de l'une à l'autre : Maude s'est outillée d'une formation pour intervenir auprès des élèves présentant des troubles du comportement afin d'être en mesure d'assurer sa gestion de classe efficacement malgré les cas lourds de discipline. Pour Marlène, cet ajustement à la réalité disciplinaire de la classe passe par le travail sur soi-même à un niveau très personnel. Même si toutes deux partagent le même objectif, celui d'améliorer leur lien avec les élèves lors d'interventions disciplinaires, elles abordent l'atteinte d'un nouvel équilibre par des chemins différents.

Ce ne sont que des exemples qui démontrent à notre avis très bien le danger que représentent les catégories et le risque de perdre l'unicité qui caractérise réellement les enseignantes participantes. Toute la richesse de leur discours se cache en effet sous cette couche d'étiquettes et de concepts trop généraux et qui laissent difficilement passer le

sens profond du discours de chacune. Cela explique d'ailleurs ce passage obligé par les dix profils personnalisés. Aux prochain chapitre, après avoir ici laissé nos nouvelles enseignantes se raconter, nous tenterons de mettre en lien les éléments de réponse au questionnaire dans le but d'en faire ressortir les éléments importants, soit les éléments de continuité et de rupture.

Chapitre 5

L'analyse de contenu

Les objectifs de ce chapitre d'analyse sont les suivants: retracer à travers les réponses au questionnaire les points saillants du discours en adéquation avec les thèmes de la recherche; mettre en parallèle les différents éléments de réponse des participantes afin de dégager les similitudes et les différences dans leur discours sur les valeurs. L'écriture des profils au chapitre précédent permettait en quelque sorte de faire ressortir les personnalités de chacune, alors que ce chapitre consacré à l'analyse du contenu s'intéresse de plus près aux éléments de continuité, mais aussi de rupture entre les différents exposés des participantes en question. Comme nous le savons, la méthode utilisée afin de faire ressortir les valeurs des nouvelles enseignantes est l'exploration phénoménologique.

Aussi, le présent chapitre pose les balises analytiques au questionnement sur les valeurs au travail des nouvelles enseignantes en passant en revue certaines des questions présentes dans le questionnaire de collecte des données, et ce en deux parties : dans un premier temps, en s'attardant aux rapports qu'entretiennent les enseignantes et les différents acteurs de l'école actuelle ainsi qu'à leurs goûts et intérêts, puis dans un deuxième temps, en prenant le pouls quant aux motivations qui poussent les enseignantes à agir dans leur contexte de travail directement à travers les valeurs de flexibilité et d'authenticité au travail, mais aussi en passant en revue les valeurs qui leur sont chères.

Section 1

5.1 Plusieurs raisons d'entrer dans le métier

Que se soit un choix émotif, intellectuel ou encore par pur hasard, les enseignantes interrogées expriment de manière très concrète ce qui les a amenées au métier. C'est en joignant les mains sur le ventre que Camille explique son choix : « C'est un choix émotif. Ça vient me chercher aux tripes » (Camille, Verbatim, 2008, p. 1). Elle ne voit pas ce qu'elle pourrait faire d'autre et pour plusieurs, il en est ainsi. Cela se traduit aussi par le sentiment d'avoir la vocation : « Pour moi c'est une vocation. Je voulais devenir enseignante pour aller enseigner dans les pays en voie de développement. Je ne pensais jamais travailler à Montréal » (Marlène, Verbatim, 2008, p. 31). « ...j'ai découvert que j'avais un talent pour transmettre des connaissances. À 15 ans, je savais que je voulais devenir prof » (Maude, Verbatim, 2008, p. 40). « Je ne me suis jamais posé la question, ça toujours été clair dans ma tête » (Julie, Verbatim, 2008, p. 47). À l'opposé, il y a aussi celles qui se sont retrouvées là un peu par hasard ou pour développer le côté intellectuel de l'acte d'enseigner. Pour Jeanne, par exemple, les cours du programme d'enseignement l'intéressaient, mais elle n'avait pas comme ambition d'enseigner : « Je ne sais pas trop, au Cégep, je regardais les programmes offerts, et c'est celui en enseignement qui me semblait le plus intéressant au niveau des cours, mais tout le long de mon cours, je me disais que je n'allais pas enseigner, mes stages j'aimais ça, mais pas plus qu'il faut non plus » (Jeanne, Verbatim, 2008, p. 7). L'aspect rationnel est cité à plusieurs reprises au cours des entretiens. Pour les unes, le désir de transmission du savoir est ce qui les a poussé à devenir enseignante, pour les autres, il s'agit surtout de la pédagogie au sens concret du terme, la science et la pratique de l'éducation : « J'aime découvrir comment on enseigne, comment on vulgarise. Comment transformer du théorique en concret » (Marie-France, Verbatim, 2008, p. 11). « C'est un métier motivant qui peut devenir très intellectuel (...) un métier de tête, c'est réfléchi, il faut faire des choix chaque jour (...) ça demande d'être intelligent » (Camille, Verbatim, 2008, p. 1).

Il y a aussi celles pour qui l'enseignement fut un deuxième choix de carrière; elles l'expliquent par leur aspiration à exercer un travail à caractère « humain ». « Ben, j'avais choisi soins infirmiers, pis j'ai décidé d'arrêter parce que je trouvais que ça n'avait pas d'allure, qu'on avait pas de vie dans ce métier là (...) J'avais envie de faire un travail qui avait un côté humain, qui était valorisant » (Marie-Ève, Verbatim, 2008, p. 53). Finalement, les autres raisons évoquées pour devenir enseignante sont l'amour des enfants, le plaisir d'être à l'école, l'attrait pour le métier et la présence d'un enseignant marquant dans le passé.

5.1.1 Ce qu'elles aiment : les enfants

Sur ce point les enseignantes interrogées sont claires : le plaisir d'être avec les enfants est nommé dans sept des dix réponses portant sur ce qu'elles aiment le plus du métier. Par ailleurs, le sentiment d'être valorisée par le travail, la liberté d'action en classe, la possibilité de toujours apprendre sur la pédagogie, les remises en question, les projets, ainsi que le contact avec les parents, font aussi partie des réponses.

Voici quelques exemples de réponses à la question : *Qu'aimez-vous le plus du métier d'enseignante?* : « La valorisation. Je trouve ça très valorisant. Le fait aussi que ça ne soit pas routinier. Le fait d'être maître de mes trucs, d'organiser la classe comme j'ai envie... » (Jeanne, Verbatim, 2008, p. 7). « Me ressourcer, lire sur la pédagogie, la discipline. Tous les livres de théories, les lire et après trouver des idées sur comment les appliquer en classe » (Marie-France, Verbatim, 2008, p.11). « Être avec les enfants, le un à un surtout. Tous les projets possibles avec les jeunes... » Alexandra, Verbatim, 2008, p. 17). « Les élèves, le contact avec eux, avec les parents. Le fait de sentir que je suis utile » (Julie, Verbatim, 2008, p. 22). « C'est égoïste. Ce que ça me fait moi, c'est que ça me remet en question. Tu peux jamais rester stagnant, te dire là je m'assis et je vais faire la même chose pendant 10 ans » (Marlène, Verbatim, 2008, p. 31). « Le contact avec les enfants, je pense que c'est ça qui rend les journées agréables » (Amélie, Verbatim, 2008, p. 47). « J'aime aussi beaucoup les rencontres avec les parents, c'est une chose pour

laquelle j'ai beaucoup de facilité et un certain plaisir professionnel qui me manque avec l'enseignement en classe » (Marie-Ève, p. 53).

5.1.2 *Ce qu'elles n'aiment pas*

La gestion de classe et le manque de temps sont les éléments prédominants dans la catégorie de ce qui est le moins aimé de la profession. Viennent ensuite l'intégration des élèves en difficulté et les relations avec les collègues. Ce que les interviewées déplorent en ce qui a trait à la gestion de classe, ce sont les conflits avec les élèves, mais aussi la charge de travail qu'il faut gérer, ce qui explique qu'on manque de temps pour y parvenir.

Voici quelques exemples de commentaires sur le manque de temps et la gestion de classe : « Je n'aime pas la gestion de classe, l'organisation de la journée, tout ce qui est détails, déplacements d'élèves, téléphones à faire, les rangs... toutes les niaiseries qui remplissent la journée mais qui ne sont pas l'enseignement » (Marie-France, Verbatim, 2008, p. 11). « Parce que ça m'épuise physiquement, moralement, mentalement, j'ai pas fait ma job aussi bien que j'aurais pu la faire » (Camille, Verbatim, 2008, p. 1). « Le fait que les classes sont assez grosses, ça fait que je ne suis pas encore capable d'adapter mon enseignement à différents types d'enfants (...) Je sais que je perds certains élèves quand j'enseigne » (Alexandra, Verbatim, 2008, p. 17). En ce qui a trait à l'intégration des élèves en difficulté, Julie en a long à dire : « On réduit beaucoup les ressources et on demande beaucoup aux enseignants. Les conditions de travail sont difficiles. On comprime les ressources humaines, mais on ne fournit pas de conditions facilitantes pour faire face aux difficultés (...) L'enseignant doit maintenant être professionnel dans divers domaines, autant en psychologie qu'en travail social, qu'en santé mentale (Julie, Verbatim, 2008, p. 22). Elle mentionne aussi au tout début de sa réponse le manque de reconnaissance de la part du public.

Bien qu'étant un élément convivial dans le métier pour les unes, les « collègues » posent problème à certaines autres : « Je trouve qu'il y a des gens en enseignement qui sont incompetents, ça me gruge beaucoup, je trouve ça lourd, ça me fait me poser

beaucoup de questions » (Jeanne, Verbatim, 2008, p. 7). « Je trouve qu'on apprend à interagir avec les enfants, mais on n'apprend moins à interagir avec les adultes. Y a des gens qui des fois sont vraiment mésadaptés socialement, au niveau des échanges entre adultes et entre parents » (Marlène, Verbatim, 2008, p. 32). Ce que les enseignantes redoutent aussi considérablement, ce sont les jugements portés sur elles. L'effet malsain des cliques est à cet égard très représentatif du malaise globale que toutes, sans exception, ressentent plus ou moins profondément.

5.2 Leur style et leurs forces au travail

La façon dont les enseignantes se perçoivent quant à leur style au travail est fort variée de l'une à l'autre. Dans huit des cas, les enseignantes interviewées affirment avec assurance qu'elles ont leur propre style. Il n'est pas rare que les enseignantes se réfèrent à leur personnalité ou à leurs valeurs personnelles en décrivant leur style : « Oui. Je suis une enseignante qui exige beaucoup de ses élèves (...) Je suis une personne dynamique, j'aime que ça bouge, faire participer les élèves. Ça c'est ma couleur à moi. J'aime avoir un cadre, mais il faut absolument que je puisse aller jouer dedans, sinon je perds ma motivation » (Maude, Verbatim, 2008, p. 46). « Ben moi, c'est le style familial je pense (...) La porte est ouverte pour les parents. C'est vrai dans ma vie privée aussi, la famille c'est super important, c'est une valeur importante » (Amélie, Verbatim, 2008, p. 52).

Cependant, il semble que pour deux des sujets, il soit difficile de décrire son style, faute de se sentir à sa place : « Non. Je ne pense pas. Je ne me considère même pas encore comme une enseignante. Je trouve que c'est long de devenir enseignant (on le devient). Le fait de ne pas être permanent te fait découvrir plein de différentes façons d'enseigner chez les différents collègues » (Alexandra, Verbatim, 2008, p. 21). « Mon style ce serait l'improvisation, être près des élèves, être psychologue avec les élèves. Leur parler de la bonne manière. Je valorise beaucoup ça personnellement. » (Marie-Ève, Verbatim, 2008, p. 59).

Finalement, si certaines d'entre elles ont un style qui leur est propre, cela n'empêche pas qu'il soit parfois, et nous citons l'expression qu'elles ont utilisée, « emprunté » : « Je

pense que mon style, c'est plusieurs styles empruntés à des collègues au fil des années » (Jeanne, Verbatim, 2008, p. 11). « Oui. Je pense que oui. J'ai pris des choses d'un peu tout le monde. Je prends ce qui fait mon affaire. Je suis « nouveau programme », mais en même temps, je prends des choses qui se faisaient avant » (Mélynda, Verbatim, 2008, p. 30).

La conversation se poursuit quant à leurs forces dans l'exercice du métier. La relation avec les enfants est ce qui est le plus souvent cité dans les forces. « La relation avec les élèves. Ils sentent que je les respecte beaucoup » (Camille, Verbatim, 2008, p. 3). « J'ai un certain charisme avec les élèves, je les apprécie et ils m'apprécient » (Mélynda, Verbatim, 2008, p. 28). « J'ai une facilité en relation, en contact avec les enfants. J'ai cette proximité avec eux » (Amélie, Verbatim, 2008, p. 48). « Je fonctionne de façon assez routinière dans la structure pour sécuriser les élèves. Je suis réconfortante, de bonne humeur... » (Jeanne, Verbatim, 2008, p. 8). Ce dernier commentaire nous amène au deuxième thème en importance présent dans le discours des enseignantes: la structure dans le travail. En fait, le fait d'être structurée dans le travail, ou pas, est perçu dans les deux cas comme une force. « ... à l'école, dans ma classe, j'aime ça quand les choses sont bien faites, constantes. Les balises sont là » (Maude, Verbatim, 2008, p. 43). « La capacité de me retourner facilement, de m'adapter vite, de sortir autre chose que ce que j'avais planifié » (Alexandra, Verbatim, 2008, p. 18). « Je suis aussi une personne très organisée et encadrante. Je sais où je m'en vais » (Mélynda, Verbatim, 2008, p. 28). « Je me remets en question constamment, c'est peut-être une faiblesse... mais j'aime beaucoup me « requestionner », j'aime pas refaire les choses de la même façon, je suis créative... » (Marlène, Verbatim, 2008, p. 34). « Définitivement l'improvisation ! » (Marie-Ève, Verbatim, 2008, p. 56). Il est clair qu'entre une organisation à toutes épreuves et l'improvisation, les opinions sont partagées.

Finalement, dans la moitié des cas, les enseignantes croient à la fois à une bonne manière de faire et à la prise en compte des contextes singuliers. « Un peu les deux. Y a des lignes de base. Mais d'une année à l'autre, les enfants sont toujours différents. Certaines bases sont d'année en année les mêmes, mais il faut les ajuster aux élèves

quand même. Les élèves sont uniques, ce sont des êtres humains différents les uns des autres » (Jeanne, Verbatim, 2008, p. 9). « Un peu des deux. Il faut une manière générale, une marche à suivre, mais je crois aussi à la pédagogie différenciée. Donc, il faut des deux. J'ai un groupe, mais chacun est unique par exemple » (Mélynda, Verbatim, 2008, p. 28).

Dans l'autre moitié des cas, la prise en compte des contextes singuliers est ce en quoi les enseignantes placent leur confiance. « Moi je crois à la prise en considération des contextes singuliers, c'est sûr. Y a pas « une bonne recette ». Un bon prof dans un milieu « x » va pas nécessairement, avec les mêmes qualités, être bon dans un autre milieu. Il faut que tu t'adaptes, que tu te « resitues », il faut que tu connaisses ton contexte » (Marlène, Verbatim, 2008, p. 35). « Moi c'est plus selon les contextes que j'irais, plus que « la » bonne manière de faire. La bonne manière de faire générale, ça veut pas dire que tout le monde embarque dans cette manière-là » (Maude, Verbatim, 2008, p. 44).

5.3 Les rapports au travail

Par rapports au travail, nous entendons le ressenti, les impressions, et les sentiments éprouvés par les enseignantes dans leurs relations avec les élèves, les collègues enseignantes, sans oublier les directions d'école. Il existe une toute nouvelle configuration des rapports au travail dans notre société contemporaine. Cela est dû entre autres à la fragmentation sociale, au pluralisme des styles de vie, au « réseautage » qui remplace la communauté. Ces attributs postmodernes modifient considérablement la donne et sont nécessaires à la compréhension de l'analyse des rapports au travail de la nouvelle génération d'enseignantes.

5.3.1 *Rapports avec les élèves*

Lorsque les enseignantes parlent de leur rapport avec les élèves, les termes qui reviennent le plus souvent sont : le respect, la confiance, l'autorité, la chaleur. La plupart d'entre elles qualifient d'emblée leur rapport aux élèves de bon et se disent soit maternelles, soit protectrices ou encore sécurisantes face à eux. « Qu'il y ait une belle

relation, sans ça je ne serais pas ici. Une relation tendre aussi. Qu'ils sentent que je les ai pris sous mon aile. Une relation d'autorité aussi en même temps » (Camille, Verbatim, 2008, p. 1). « J'essaie d'avoir un rapport d'autorité, ils doivent comprendre que c'est moi le patron. Mais en même temps, je suis capable de faire preuve de beaucoup de chaleur, ouverture et respect » (Jeanne, Verbatim, 2008, p. 7). « J'ai toujours eu un rapport assez autoritaire au départ pour qu'il y ait une relation très chaleureuse par la suite » (Julie, Verbatim, 2008, p. 22). « Je suis vraiment très près de mes élèves, au niveau proximité physique (...) Je donne souvent l'exemple que ma classe, c'est une famille. Je suis comme la maman » (Amélie, Verbatim, 2008, p. 47). « En vieillissant, je me laisse de plus en plus être maternelle » (Marlène, Verbatim, 2008, p. 32).

La discipline est aussi un sujet souvent abordé dans plusieurs réponses données. Au sens où les enseignantes interrogées l'entendent, la discipline fait surtout référence à une relation basée sur la confiance et le respect de l'autre, ainsi que sur le respect d'une certaine forme d'autorité morale, justifiant une certaine distance. « J'ai toujours eu un rapport assez autoritaire au départ pour qu'il y ait une relation très chaleureuse par la suite » (Julie, Verbatim, 2008, p. 22). « Il y a une limite entre les deux, je ne suis pas leur chum. Je suis l'enseignante. Je les tasse un peu, ils doivent me respecter. Je ne veux pas me faire aimer par mes élèves, c'est pas ça le but » (Maude, Verbatim, 2008, p. 42).

5.3.1.1 Les changements qu'elles aimeraient apporter dans leur rapport avec les élèves

Cependant, les enseignantes souhaitent tout de même apporter certains changements dans leurs rapports avec les enfants. Parmi les changements évoqués, nous retrouvons l'amélioration du lien affectif ainsi qu'une meilleure discipline. Nous notons d'ailleurs que ce sont des éléments de réponse identiques à ceux mentionnés par les enseignantes dans la première partie de la question qui voulait mettre en lumière le rapport aux élèves. Voici quelques extraits pour soutenir notre propos : « ...il faudrait rétablir la notion du vouvoiement pour recréer une certaine distance qu'on diminuera par la suite. Mais ça c'est difficile, il te prenne pour une de leurs amies, ils oublient la notion d'autorité adulte enfant » (Julie, Verbatim, 2008, p. 22). « J'aimerais qu'il y ait plus de respect de la part des élèves au niveau de l'écoute quand c'est le temps d'apprendre ou

d'écouter une leçon » (Marie-Ève, Verbatim, 2008, p. 54). « Avoir un meilleur lien affectif avec eux. Affectif, parce que je trouve qu'au primaire on est très affectif, ils viennent nous serrer, nous coller... » (Maude, Verbatim, 2008, p. 41). « J'aimerais améliorer le côté affectif, que je n'ai pas assez présentement. Vraiment prendre le temps de les écouter » (Marie-France, Verbatim, 2008, p. 12). « ... je trouve qu'ils parlent un peu trop. J'aimerais qu'ils respectent encore plus mon autorité. Que je n'aie pas toujours à justifier chacun de mes gestes » (Camille, Verbatim, 2008, p. 1). Dans les réponses fournies, les conflits entre les élèves sont aussi cités comme étant un élément qu'on souhaiterait voir changer. « Ne pas avoir à m'« enfarger » avec tous les petits problèmes sans importance pour moi du genre : « Il m'a dit que j'étais pas belle ! ». Alors qu'avec les plus vieux on peut dire : « Ben regarde, je pense que t'es capable de régler ton problème tout seul mon grand » » (Marie-France, Verbatim, 2008, p. 12).

5.3.1.2 Les difficultés avec les élèves

La discipline, les élèves ayant des troubles de comportement, l'inconnu, les changements fréquents d'école et de milieu socio-économique, l'adaptation à différentes cultures, l'attitude qualifiée de « pré-ado », la gestion des conflits entre élèves et, finalement, une formation universitaire inadéquate, forment la liste des difficultés avec les élèves recueillies lors des entretiens. Pour Amélie, c'est surtout la discipline qui pose problème : « Au niveau de la discipline, je dois toujours travailler sur moi-même (...) La constance avec les conséquences qu'on donne aux élèves (...) je n'aime pas faire la police » (Amélie, Verbatim, 2008, p. 49). De son côté, Marlène déplore : « ... comme je changeais à chaque année d'école, il fallait tout le temps que je me refasse une programmation dans ma tête » (Marlène, Verbatim, 2008, p. 35). « À l'université, on est pas préparé aux différences que l'on rencontrera avec les élèves, c'était difficile de m'adapter à la réalité » (Alexandra, Verbatim, 2008, p. 19). « Ça prend un certain temps avec les élèves avant de comprendre la dynamique de ta classe. Dépendamment des milieux, j'ai fait des milieux faciles, j'ai fait des milieux plus difficiles » (Maude, Verbatim, 2008, p. 43).

5.3.2 *Rapports avec les collègues*

Le travail d'équipe est au cœur des rapports entre les enseignantes interrogées et leurs collègues. La plupart d'entre elles insistent sur le fait que le travail d'équipe fait partie de leur mode de travail et qu'elles apprécient cette collaboration avec les pairs. « Je suis quelqu'un qui s'implique beaucoup, qui aime donner ses idées. Je prends beaucoup de place peut-être. Dans une équipe par exemple, j'ai peut-être tendance à prendre beaucoup de place. En même temps, je pense que c'est apprécié » (Jeanne, Verbatim, 2008, p. 8). « En général, je suis une personne qui aime travailler en équipe avec mes collègues de niveau, de cycle. Je trouve ça intéressant pour aller chercher des idées » (Marie-France, Verbatim, 2008, p. 12). « J'ai toujours cru au travail d'équipe, ben je suis une artiste à côté de mon travail de professeur, alors je crois beaucoup à la création, à l'échange, entre collègues... » (Marlène, Verbatim, 2008, p. 33). « Au début ça me stressait un peu, je trouvais ça aliénant de choisir tout ensemble, mais finalement ça m'aide à passer la matière (...) Ça apporte beaucoup d'idées, j'aime ça, malgré que je ne serais pas nécessairement portée sur le travail d'équipe de moi-même. (Alexandra, Verbatim, 2008, p. 18). Le dernier propos, et le plus nuancé, nous amène vers cet autre commentaire de l'une des enseignantes du groupe qui a avoué que pour elle le travail d'équipe n'est pas nécessaire, voire inconfortable : « Je suis cordiale, mais je ne cherche pas à créer des liens forts. Je ne cherche pas non plus le travail d'équipe. J'ai toujours été solitaire, même étant petite » (Camille, Verbatim, 2008, p. 2).

Cependant, on peut dire que les enseignantes interrogées éprouvent dans l'ensemble de la sympathie à l'endroit de leurs collègues, mais elles disent tout de même faire la part des choses. « Le rapport que j'ai avec mes collègues, ben on est collègues, pis tranquillement on apprend à se connaître, on voit si on a des affinités ensemble pis on devient amis, mais ils ne viennent pas souper chez-nous, c'est mon milieu de travail » (Maude, Verbatim, 2008, p. 42). « J'ai toujours de la facilité avec le côté social. Je m'entends bien avec les profs, je m'adapte assez bien. Pis les gens avec lesquels j'ai moins d'affinités, je ne les fréquente pas » (Mélynda, Verbatim, 2008, p. 27).

5.3.2.1 Les changements souhaités dans la relation avec les pairs

Ce qui nous amène à parler des changements qu'on aimerait apporter dans les rapports avec les collègues enseignantes. Voici les plus saillants : qu'il y ait moins de « cliques » dans les écoles et davantage de solidarité, que l'on puisse être plus détachée de l'opinion des collègues sur soi, qu'il y ait davantage d'échanges portant sur la pédagogie entre collègues et finalement, que l'on soit plus professionnelle au travail. « Moi ce que j'aimerais avec les collègues à l'école, c'est qu'on parle de pédagogie. Je trouve que souvent à l'école, les réunions sont centrées sur « bon, y a tel problème sur la cour de récréation, faut qu'on fasse ça. Il y a la fête de Noël », il y a toujours une urgence à régler, ou quelque chose qui est en dehors de notre enseignement » (Marie-France, Verbatim, 2008, p. 12). « Je ne sais pas si je fabule, mais je trouve qu'on se juge, qu'on s'évalue, qu'on se regarde aller. Peut-être c'est dans ma tête, mais moi ça me dérange » (Camille, Verbatim, 2008, p. 2). « J'aurais aimé sentir qu'à mes débuts, on me fasse plus confiance. Je sentais qu'on m'écoutait plus ou moins au début parce que j'étais nouvelle » (Jeanne, Verbatim, 2008, p. 8). « Je trouve qu'en enseignement, on ne se dit pas les choses en face, nous on ne se tient pas, même dans les grèves. Il n'y a pas d'esprit d'équipe. Je trouve qu'on se tient pas » (Alexandra, Verbatim, 2008, p. 18). « J'aimerais que les enseignants se professionnalisent, surtout au niveau des relations de travail. Je trouve que souvent les enseignants considèrent que les collègues sont comme des membres de leur famille, qu'il y a de la place à ouvrir sur la vie privée, les conflits ouverts, les états d'âme, les débordements, alors qu'on est dans un milieu professionnel. Je trouve que ça n'a pas sa place » (Julie, Verbatim, 2008, p. 23). « Les cliques. Des fois ça créé des froids. Au niveau professionnel, ça empêche l'entraide. On ne va pas vers les nouveaux nécessairement. Je trouve que c'est une lacune » (Amélie, Verbatim, 2008, p. 48). Les changements souhaités au travail introduisent ensuite les difficultés rencontrées. Elles ne sont d'ailleurs pas bien éloignées des préoccupations tout juste énoncées.

5.3.2.1.1 Un milieu presque exclusivement féminin et parfois difficile

Le propos suivant illustre bien une tendance générale qui veut que l'on trouve le milieu presque exclusivement féminin parfois difficile : « J'ai été chanceuse, cette année j'ai des collègues masculins. C'est quand même rare avoir la chance de travailler avec

des collègues masculins dans une école primaire » (Maude, Verbatim, 2008, p. 42). La difficulté de composer avec un milieu strictement féminin est, encore ici, dénoncée dans deux des réponses, soit celles de Marie-France et d'Alexandra : « Je trouve difficile de m'adapter au milieu strictement féminin. Des fois y a des affaires je me dis : « ben voyons donc ! » » (Alexandra, Verbatim, 2008, p. 19). « Je trouve qu'il manque de gars dans les écoles, trop de filles, ça fait une dynamique particulière, une dynamique de « chiâlage » » (Marie-France, Verbatim, 2008, p. 14).

5.3.2.2 Les difficultés avec les collègues

L'élément le plus présent dans le discours des enseignantes quant à leurs difficultés avec les collègues est le malaise face aux « cliques » ou « petites gangs ». En effet, les sous-groupes qui se forment au sein des écoles semblent rendre difficile l'atmosphère de travail pour plusieurs des enseignantes interviewées : « C'est quand j'ai l'impression que je ne suis pas assez dans leur « gang ». Je n'aime pas sentir l'obligation d'être dans la gang. Je trouve ça dur de me sentir jugée par rapport à ça » (Camille, Verbatim, 2008, p. 3). « Les cliques, je trouve ça dur. Les groupes qui se forment... ça je trouve ça difficile » (Mélynda, Verbatim, 2008, p. 28). « La perception des cliques aussi, percevoir rapidement les collègues, les comprendre, s'adapter à chacun, c'est comme avec les élèves, il faut communiquer de façon adaptée, je dirais que même avec nos collègues, il faut faire de la différenciation » (Marlène, Verbatim, 2008, p. 35). Les changements de milieux fréquents n'aidant pas : « Les petites gangs, c'est difficile, surtout quand tu n'es pas permanente et que tu changes d'école » (Alexandra, Verbatim, 2008, p. 19).

Pour ce qui est des autres difficultés d'adaptation vis-à-vis des collègues, Julie ajoute ce commentaire : « Le manque de professionnalisme. Les enseignants ne se posent pas la question, pourquoi je fais ça, il ne suit que le manuel, comme un technicien de l'éducation, comme si on pouvait mettre n'importe quel technicien à sa place » (Julie, Verbatim, 2008, p. 35). De leur côté, Amélie, Jeanne et Marie-France pensent plutôt que le travail d'équipe est en partie responsable de leurs difficultés au travail. « C'est quand on travaille en équipe, il y en a toujours qui veulent faire mieux (...) Là je passe pour la

« botcheuse », mais moi je ne les juge pas, mais je pourrais aussi (les juger) sur d'autres choses. On peut dire qu'il y a de la compétition » (Amélie, Verbatim, 2008, p. 49). « . La difficulté d'adaptation aux collègues qui n'ont pas la même manière de voir l'enseignement que moi, et celles qui ont le nez collé dans leur livre, qui ne font rien d'autre que suivre le manuel, avec qui tu ne peux avoir d'échanges pédagogiques, aucun travail d'équipe » (Marie-France, Verbatim, 2008, p. 14). « C'est plus facile de travailler avec des gens qui travaillent comme moi. Mais travailler avec ceux qui ont des valeurs très différentes des miennes, je trouve ça difficile. Ça m'oblige à dépasser leurs faiblesses pour trouver leurs qualités, ça m'oblige à me tempérer » (Jeanne, Verbatim, 2008, p. 9).

5.3.3 Rapports avec la direction

La hiérarchie semble être un facteur important pour plusieurs des enseignantes interrogées. Mais bien qu'importante, elle n'est pas insurmontable : « Ça dépend toujours de la personne qui est assise de l'autre côté du bureau... En ce moment, ma relation avec la direction est vraiment bonne, mais il y a une distance dans le sens où c'est employée/employeur (...) Avant d'arriver ici, mon directeur était vraiment comme un papa » (Amélie, Verbatim, 2008, p. 48). « ... je mets toujours une distance entre elle et moi, puis s'il y a des rapports plus intimes qui viennent par la suite, ben c'est tant mieux, sinon, c'est vraiment politesse, respect (...) Il m'est arrivé d'être plus amie avec une directrice » (Maude, Verbatim, 2008, p. 43). Pour Marie-Ève et Camille, la direction est incontestablement un supérieur : « Moi j'ai toujours eu des directrices qui étaient du genre « femmes d'affaires », bien habillée et nettement au-dessus des enseignantes dans le sens de la hiérarchie et de l'autorité. Pour moi une directrice, c'est vraiment mon patron » (Marie-Ève, Verbatim, 2008, p. 55). « C'est mon patron. La hiérarchie est là et c'est correct comme ça. Je vouvoie et je garde cette distance volontairement. Comme ça je suis à l'aise quand j'ai des requêtes. Je respecte beaucoup leur travail » (Camille, Verbatim, 2008, p. 2). Mélynda affirme elle au contraire que la direction ne représente aucune autorité directe : « Je vois ça comme une relation d'égal à égal, sans hiérarchie, pour moi ce n'est pas mon patron, c'est une personne qui gère l'école » (Mélynda, Verbatim, 2008, p. 27).

Le sentiment d'autonomie vis-à-vis de la direction est aussi cité à quelques reprises : « Ce sont mes patrons et j'applique ce qui est demandé, mais je me sens libre dans mon enseignement » (Alexandra, Verbatim, 2008, p. 18). « La perception de la direction que j'ai, c'est : en cas de besoin (...) » (Marie-France, Verbatim, 2008, p. 13). Finalement, Marlène, tout en parlant d'autonomie professionnelle, va plus loin dans sa réflexion et résume son rapport à la direction ainsi : « Je pense qu'avec le temps, les profs on développe une certaine autonomie professionnelle. Au début la direction était vraiment mon patron, je les voyais plus dans des moments critiques, difficiles. Maintenant, avec l'expertise, le recul, la direction représente plus pour moi cette espèce d'impartialité qui (règne) travaille au sein de l'école (...) Je vois ma direction comme un guide, comme une ressource » (Marlène, Verbatim, 2008, p. 34).

5.3.3.1 Changements souhaités dans le rapports à la direction

Ce que les enseignantes voudraient apporter comme changement dans leur rapport à la direction se concentre principalement sur un thème : la disponibilité de ces dernières auprès des élèves. En fait, on souhaiterait avoir une direction moins débordée par le travail administratif et davantage impliquée dans le quotidien de la vie en classe : « Je trouve que les enfants ne voient pas assez les directions. Ils ne les connaissent pas vraiment. Ça serait à changer. Pour améliorer les rapports, je trouve que la direction pourrait par exemple peut-être venir en classe de temps en temps » (Alexandra, Verbatim, 2008, p. 18). « Ben, une direction moins débordée par l'administration, plus présente dans l'école, qui pourrait circuler, aller voir les projets, qui pourrait s'impliquer avec les classes, que les enfants les connaissent mieux, plus humaine, pas juste dans son bureau » (Marlène, Verbatim, 2008, p. 34). Julie, de son côté, souhaiterait un rapport enseignant direction plus amical et une communication basée sur plus d'ouverture : « Dans certaines écoles, il n'y a que de l'échange d'informations et des guerres de syndicat. Plus de communication et d'ouverture de part et d'autre serait un plus » (Julie, Verbatim, 2008, p. 23).

La rétroaction sur le travail en classe figure aussi dans la liste. D'une part, on souhaiterait avoir une rétroaction constructive sur son travail pour ainsi être en mesure de

s'améliorer : « J'aimerais beaucoup avoir du feed-back positif, ou même négatif quand il le faut. Il me semble que ça ferait partie de leur tâche. Pour moi, me donner une tape dans le dos, pour me rassurer. Peut-être que je manque d'assurance, mais d'après moi ça fait toujours plaisir, et professionnellement ça serait un plus (Camille, Verbatim, 2008, p. 2). « J'aimerais avoir plus de rétroaction de la part de la direction, qu'elle soit plus présente, qu'elle m'aide à m'améliorer, qu'elle donne ce soutien là » (Jeanne, Verbatim, 2008, p. 8). D'autre part, on préfère que la direction ne se mêle pas trop de son enseignement, tout en étant cependant une référence au niveau de la pédagogie, comme l'explique Marie-France : « Premièrement, j'aimerais avoir une direction qui est au courant de la pédagogie et qui est une personne-ressource (...) La direction n'a pas à intervenir dans ma gestion de classe. Je voudrais qu'on me fasse confiance, que chacun ait son rôle, être traitée en professionnelle » (Marie-France, Verbatim, 2008, p. 13). Marie-Ève, quant à elle, valorise plutôt une indépendance professionnelle vis-à-vis la direction : « Me sentir plus à l'aise de parler avec ma direction. Ne plus sentir qu'elles ont un pouvoir sur moi. Me sentir plus détachée de leur regard » (Marie-Ève, Verbatim, 2008, p. 55).

5.3.3.2 Les difficultés avec la direction

Hormis les directions difficiles d'approche - « Ce que j'ai déjà vécu comme difficulté d'adaptation avec une direction, c'était qu'elle était très changeante d'humeur. Je ne savais jamais sur quel pied danser (Maude, Verbatim, 2008, p. 44). « J'ai de la misère avec une direction qui met trop ses distances, parce que moi j'ai besoin d'être en contact avec les gens. J'ai besoin qu'un bon contact se fasse, que la direction soit facile d'approche (Mélynda, Verbatim, 2008, p. 28) - et le manque de confiance de la direction envers les enseignants et des enseignants en eux-mêmes face à la direction - « Le regard qu'elles vont porter sur moi (...) D'avoir l'impression qu'elles pensent que je suis incompétente » (Marie-Ève, Verbatim, 2008, p. 56)-, les fréquents changements de direction et d'écoles figurent aussi dans la liste des difficultés que vivent les enseignantes avec leurs directions : « Moi quand j'ai commencé le métier, j'avais beaucoup à voyager, j'avais des directions plus ouvertes, et d'autres qui étaient plus fermées. J'avais des directions qui croyaient beaucoup à l'épanouissement du prof en dehors aussi de l'école

(...) s'adapter aux différents styles de direction représente un défi en soi » (Marlène, Verbatim, 2008, p. 35). « Les relations qui changent en fonction de qui est la directrice. Par exemple, avec ma directrice précédente on se tutoyait, pis là avec ma nouvelle directrice on doit vouvoyer. C'est le changement de personne qui est difficile, mais c'est à nous de s'adapter et non à la direction » (Amélie, Verbatim, 2008, p. 49).

À son tour, Marie-France énumère ce qu'elle perçoit comme ses difficultés avec la direction : « La méconnaissance de la pédagogie, la difficulté au niveau du lien de confiance avec son personnel, puis le manque de sentiment de professionnalisme » (Marie-France, Verbatim, 2008, p. 14). Julie, elle, dénonce les directions qui abusent des enseignants : « Et puis, quand les directions abusent de toi par exemple, en te faisant remplir 14 PIA, parce que toi tu es nouvelle et que tu ne sais pas que ça n'a pas d'allure. Puis, quand tu fais du temps supplémentaire, sans que ça soit reconnu. Là tu passes pour une excellent enseignante, qui a la vocation, mais ce n'est pas comme être bonne sœur, tu as un travail à faire et ce n'est pas professionnel qu'il n'y ait pas de limite au temps supplémentaire que tu fais ou qu'on te demande de faire des choses qui empiètent pas mal sur ta tâche première qui est d'enseigner » (Julie, Verbatim, 2008, p. 24).

Mais ce n'est pas tout : il y a aussi celles qui avouent, non sans une certaine indifférence, n'avoir aucune difficulté avec la direction ; c'est le cas pour Jeanne, Camille et Alexandra. Cette dernière explique : « Je fais ce qu'on me demande. Je peux exprimer que je n'approuve pas, mais je le fais quand même, c'est mon patron » (Alexandra, Verbatim, 2008, p. 19).

Section 2 : Les valeurs au travail ou pourquoi elles le font

5.4 Quelques définitions

Pour bien comprendre le sens global que prennent chacun des termes associés aux valeurs : flexibilité, authenticité et vocation, nous devons en saisir la signification

personnelle, et ce pour chacune des enseignantes interviewées. Dans les entrevues, les définitions comportent des éléments redondants, mais aussi opposés.

5.4.1 La flexibilité

La définition du terme flexibilité qui revient le plus souvent est la suivante : La capacité de s'adapter aux circonstances et aux changements, de pouvoir soi-même changer sa manière de faire ou ses plans. L'expression « se retourner sur un dix cennes » est aussi assez populaire dans les définitions.

« Être flexible, ça veut dire qu'il faut être capable de s'adapter à tous les changements qui surviennent. Être capable de se réajuster à tous les contextes qui vont changer à tous les jours » (Camille, Verbatim, 2008, p. 3). « Considérant les changements dans le domaine de l'éducation, les sciences de l'éducation évoluent, être capable de remettre en question nos pratiques. En classe, c'est faire face à tous les imprévus. Se réorganiser au besoin » (Julie, Verbatim, 2008, p. 25). « Savoir se retourner sur un 10 cennes. Parce qu'il n'y a pas une journée pareille. Prendre en compte les exceptions, se servir de son jugement » (Mélynda, Verbatim, 2008, p. 29). « Le fait d'avoir été d'école en école ça te rend flexible. Accepter que ce qu'on planifie ne va pas nécessairement être ce que tu as prévu. Faut pas être perfectionniste quand on entre dans l'enseignement (...) il faut laisser de côté ce désir-là pour trouver plus de flexibilité » (Marlène, Verbatim, 2008, p. 35). « Être capable de changer de contexte rapidement si quelque chose se présente, genre « y a une réunion à telle place, ça te déranges-tu de changer ta période ? »... Donc, être capable de t'ajuster rapidement à un changement » (Maude, Verbatim, 2008, p. 44). « C'est faire la « split » devant nos élèves. Être capable de se revirer sur un 10 cennes. Toujours avoir un bagage de trucs en stand-by au cas où. Si on n'a pas ce bagage, on est mal pris. C'est ne jamais avoir l'air de chercher quoi faire ! » (Amélie, Verbatim, 2008, p. 50). « Être capable de se plier aux exigences du milieu, aux situations, aux humeurs des individus. Être capable de réagir à la dernière minute, de s'adapter à ce que t'avais pas prévu, faire face aux difficultés de manière cool » (Marie-Ève, Verbatim, 2008, p. 56). Toutes ces définitions expriment à l'unisson cette capacité de s'adapter aux circonstances et aux changements. Mais plus précisément, la question

qui se pose ensuite est : comment est-on flexible au travail et pourquoi choisit-on de l'être ?

5.4.1.1 Comment se manifeste la flexibilité au travail

Sur dix enseignantes interviewées, dix affirment être flexibles au travail. Même Camille, qui avoue ne pas posséder « naturellement » cette qualité qu'elle trouve nécessaire : « Le fait d'arriver à donner tout ce qu'il faut donner, ben je me dis que je suis flexible parce que j'y arrive finalement, malgré les contraintes. Tout est fait à temps, les corrections, les devoirs, les projets » (Camille, Verbatim, 2008, p. 50). On est flexible au travail de toutes sortes de manières, soit en modifiant son horaire et sa planification, en répondant favorablement aux demandes des collègues et même, si le temps le permet, en faisant du cas par cas avec les élèves : « Mon horaire n'est réellement jamais fixe que je dis toujours oui quand on me demande un changement. En général, j'ai une liste de choses à faire dans ma semaine, ce qui me permet pas mal de flexibilité » (Alexandra, Verbatim, 2008, p. 20). « Je me laisse toujours un « loose » d'espace-temps non organisé dans une journée, de manière à être flexible, de manière à ne pas être contrainte par les imprévus » (Julie, Verbatim, 2008, p. 26). « Je suis flexible dans ma planification. Si je planifie une journée pis qu'il arrive autre chose, je pense que je suis capable de m'ajuster. Par rapport à mes collègues aussi, dans les interactions, dans les demandes, au niveau du temps, du travail » (Marlène, Verbatim, 2008, p. 38). « Mon horaire est pas coulé dans le béton. Je suis flexible au maximum là-dessus. En enseignant, je peux prendre plus de temps que prévu si une notion n'est pas bien comprise, mais je le prends ce temps, je suis disponible ouverte (...) j'aimerais aussi avoir une petite classe, faire du cas par cas avec mes élèves » (Maude, Verbatim, 2008, p. 46). « Je change souvent mon horaire à la dernière minute parce qu'on me le demande ou parce que je n'ai pas eu le temps de couvrir toute la matière ou au contraire, la leçon a été plus rapide que le temps que j'avais prévu (...) Avec mes collègues aussi je suis très flexible. Je travaille en équipe avec les profs de mon degré et on se consulte pour plein de choses. Je m'ajuste souvent à ce qu'elles veulent faire, surtout que je suis nouvelle dans l'école (...) avec les élèves, c'est du cas par cas qu'on fait dans la réalité scolaire à notre époque. Ce qui fait que là-dessus, oui, je suis vraiment très flexible, j'ai pas le choix » (Marie-Ève, Verbatim, 2008, p. 58).

La flexibilité au travail se manifeste pour ainsi dire à travers la capacité de se mouler aux événements qui surviennent. Les enseignantes interrogées l'expriment de manière naturelle, comme s'il s'agissait d'une seconde nature, sauf bien entendu dans le cas isolé de Camille.

5.4.1.2 Les avantages de la flexibilité

La plupart des sujets interrogées laisse entendre que pour elles, le fait d'être flexible au travail aide à éprouver moins de stress. « Ça réduit le niveau de stress je pense. Si t'es flexible pis que t'es prête à ce que ça ne soit pas pareil comme ce que t'avais prévu, tu vas être moins pressée, perturbée, parce que tu laisses aller les choses comme elles se présentent » (Marie-France, Verbatim, 2008, p. 16). « On ne s'en fait pas avec les petites choses. On est moins stressée. On apprend de ça. J'apprends des choses quand je suis flexible la plupart du temps » (Mélynda, Verbatim, 2008, p. 30). « Ça aide à améliorer des relations et à vivre moins de stress » (Julie, Verbatim, 2008, p. 26). « Ça nous amène à lâcher prise, ça fait que je suis moins stressée » (Marlène, Verbatim, 2008, p. 38). Cela ressemble à de la survie, au sens où l'entend M. Amorim dans son ouvrage sur les formes de discours et les formes de savoirs (2007).

Camille avoue cependant que la flexibilité au travail est pour elle une source de stress supplémentaire : « Étant une fille très organisée, je suis perfectionniste, ça m'ajoute un stress et je n'aime pas ça. C'est pas une qualité qui vient naturellement, je suis capable, mais ça me dérange un peu, ça me stresse un peu » (Camille, Verbatim, 2008, p. 5). Mais nous reviendrons aux inconvénients de la flexibilité plus loin. En dehors de la baisse du niveau de stress, divers autres avantages sont ajoutés à cette liste, commençons avec Camille : « J'arrive à faire mon travail comme il le faut malgré tout, grâce à ma capacité d'être flexible. Et je suis contente à la fin de ma semaine d'avoir tout fait » (Camille, Verbatim, 2008, p. 5). « Ça fait un climat de travail agréable. Avec les élèves ça leur montre qu'on s'adapte aux différentes situations et que la vie est ainsi » (Jeanne, Verbatim, 2208, p. 10). « Pour les élèves, les changements de situations d'apprentissage les aident à en trouver qui « fitent » mieux avec eux, avec leur état d'esprit. Au niveau du personnel, s'il arrive des situations imprévues, le fait d'être flexible aide à réagir bien et à

gérer la situation. Moi, je ne me sens pas coincée dans un moule, je sais ce que j'ai à faire, mais je peux changer les activités si je ne le sens pas » (Alexandra, Verbatim, 2008, p. 20). « En étant flexible, tu développes une plus grande ouverture aux autres et à toi-même et à ce qui peut arriver aux alentours (...) être flexible ça m'amène à être plus à l'écoute des besoins de mes élèves, à l'écoute de mes besoins et à l'écoute des besoins de mon milieu » (Marlène, Verbatim, 2008, p. 38). « Quand je suis flexible, ça me permet d'improviser. De réajuster mes affaires quand ça marche pas. Mieux répondre aux besoins de mes élèves » (Marie-Ève, Verbatim, 2008, p. 58).

Pour résumer, les avantages de la flexibilité au travail sont dans un premier temps, la baisse du niveau de stress et, en second lieu, le bon exemple que cela procure aux élèves, la possibilité de réussir à faire tout le travail requis, le fait que cela favorise un climat de travail agréable, qu'une gestion efficace des imprévus tant avec les élèves qu'avec les collègues est possible, et que cela aide à développer une plus grande ouverture aux autres et un certain lâcher prise. Mais selon les enseignantes interrogées, il n'y aurait pas que des avantages à la flexibilité. Arrêtons-nous maintenant aux inconvénients qu'elles perçoivent.

5.4.1.3 Les inconvénients de la flexibilité

Presque à l'unanimité, la réponse à cette question est : la peur que la flexibilité soit perçue par les autres comme « sans limite » ; donc la peur que les autres en abusent : « Je ne vois que les avantages... eh, ouais, un inconvénient : peut être que certaines collègues ambitionnent un peu. Des fois, y en a qui peuvent penser que tu ne sais pas ce que tu fais, pas organisée parce que justement, tu es flexible. Je me sens jugée des fois » (Maude, Verbatim, 2008, p. 46). « Si tu l'es trop, les autres peuvent abuser, ils savent que tu dis toujours oui. Perdre le contrôle de la matière à enseigner, gérer mal sa planification ... » (Alexandra, Verbatim, 2008, p. 20). « Certains peuvent profiter de la flexibilité des autres » (Jeanne, Verbatim, 2008, p. 10). « Dire oui à tout est un inconvénient. Il y a des limites à ce qu'on peut faire pour les autres » (Julie, Verbatim, 2008, p. 26). « Si on est trop flexible, on se laisse faire, il faut pouvoir mettre son pied à terre pour ne pas s'en laisser imposer » (Mélynda, Verbatim, 2008, p. 30). « Les gens

pensent que tu es toujours disponible si tu es trop flexible. Les enfants vont avoir tendance à s'essayer (...) le plus gros désavantage c'est vraiment que les gens vont penser que rien ne te dérange et qu'ils peuvent te demander n'importe quoi et que la réponse va être oui » (Amélie, Verbatim, 2008, p. 51).

Un autre inconvénient reconnu par certaines enseignantes est le manque de temps que la flexibilité peut entraîner. « Tu n'atteindras pas ce que tu pensais atteindre. Ça retarde. Il ne faut pas trop qu'il y en ait si tu veux atteindre tes finalités » (Marie-France, Verbatim, 2008, p. 16). « C'est moi qui paye de mon temps pour être flexible. C'est un gros prix à payer. Je me prive de faire mes propres activités pour arriver dans mon travail » (Camille, Verbatim, 2008, p. 5). « Je ne trouve pas qu'il ait des inconvénients tant que ça à être flexible. C'est juste que ce que tu avais imaginé, ce que tu avais en tête au départ, ça ne marchera peut-être pas » (Marlène, Verbatim, 2008, p. 38). « Si t'es trop flexible, ça peut t'empêcher d'avoir un cadre, pis je trouve ça important d'avoir un cadre » (Marie-Ève, Verbatim, 2008, p. 58).

5.4.2 L'authenticité

Être soi-même, c'est être authentique. Cette définition est sur les lèvres de chacune des enseignantes ayant répondu à la question : *Comment définiriez-vous l'authenticité?* Mais elles ont aussi pour la plupart élaboré sur la question en expliquant dans leurs mots ce que veut dire être soi-même. Dans le cas de Camille, être soi-même revient à ne pas jouer de rôle : « Garder ce qui est important pour toi (...) cette année, au début je jouais un petit rôle, les enfants me vouvoyaient, mais finalement, ce n'est pas moi, ça n'a pas duré deux semaines. Être authentique c'est de rester soi-même avec le groupe pour qu'il y ait une bonne ambiance » (Camille, Verbatim, 2008, p. 3). Marie-Ève pense elle que le fait d'être soi-même veut surtout dire ne pas tenter de plaire aux autres à tout prix : « Faut pas essayer de faire plaisir aux autres. Si t'es pas capable de dealer avec telle situation, ben tu te respectes, tu le dis » (Marie-Ève, Verbatim, 2008, p. 57). Maude, pour qui être soi-même et modeste est une preuve d'authenticité explique ainsi sa pensée : « Tu vas pas en enseignement pour te « recrinquer » toi-même, tu vas en enseignement pour donner confiance, donner et transmettre des notions aux élèves. Être

authentique c'est être soi-même et ne pas chercher le « spot light » » (Maude, Verbatim, 2008, p. 44). La notion du respect de soi-même est aussi présente dans les réponses des sujets : « Être soi-même. Bien se connaître et se respecter dans nos limites. Ne pas accepter des choses que normalement on n'accepterait pas (Mélynda, Verbatim, 2008, p. 29). « Se respecter soi-même dans ce qu'on est et accepter que les autres se respectent eux-mêmes dans ce qu'ils sont » (Jeanne, Verbatim, 2008, p. 9). Julie, pour qui le professionnalisme est important, possède une perspective similaire de la notion d'authenticité, mais ajoute ceci : « En lien avec le professionnalisme, tu transportes tes valeurs, tu construis ton identité professionnelle sur tes valeurs personnelles. Je suis généreuse dans la vie, je le suis aussi au travail. Reconnaître ses limites et dealer avec. On peut être professionnelle et authentique » (Julie, Verbatim, 2008, p. 25). À ses yeux, le professionnalisme doit constituer la base sur laquelle on peut être authentique.

5.4.2.1 Comment se manifeste l'authenticité au travail

Pour plusieurs, il est clair que l'authenticité au travail se mesure à une forme de fidélité à soi-même. Celles-ci affirment être les mêmes à l'école que dans la vie : « ... je peux dire que je suis vraiment moi-même à l'école. Je suis la même que chez-nous dans ma famille » (Amélie, Verbatim, 2008, p. 50). « Je fais ce que j'aime, j'anime, je gère un groupe. Avec mes valeurs qui selon moi sont bonnes, je pense que je peux leur apporter du bon » (Mélynda, Verbatim, 2008, p. 29). « Qui je suis, ça a un lien direct avec comment j'enseigne. Mon bureau est toujours un bordel, ça c'est moi » (Maude, Verbatim, 2008, p. 45). « Ça se traduit au niveau des valeurs que je transmets aux enfants, des choses qui sont importantes pour moi. Il faut que je me le demande dans la façon de régler les conflits. Par exemple la copie, moi j'en donne pas, c'est pas significatif pour moi. Dans la façon que je vais avoir d'intervenir auprès des enfants, il faut que ça réponde aux valeurs que j'ai (...) Je veux aussi que l'enseignement m'amène à sortir de mes zones de confort, je ne veux pas toujours être confortable. Quand je vais être trop confortable, je vais bouger. C'est une manière d'être fidèle à moi-même de faire ça » (Marlène, Verbatim, 2008, p. 37). « Je m'écoute énormément et je dis ce qui ne me convient pas. Je ne chiale pas sur le dos des autres dans la salle des profs, je vais voir la

personne et je lui parle » (Marie-France, Verbatim, 2008, p. 15). « J'ai l'impression de me respecter. Je demeure professionnelle, mais bien que je me mette en mode enseignante, c'est vraiment avec mes valeurs » (Jeanne, Verbatim, 2008, p. 9).

Cependant, pour Marie-Ève cette correspondance entre la vie privée et la vie au travail est moins évidente à faire. Elle se dit authentique au travail en étant elle-même auprès de ses élèves, mais en même temps elle ne se sent pas authentique dans les autres sphères de son travail, étant donné son manque d'intérêt général pour le métier qu'elle a choisi d'exercer, mais plus pour bien longtemps : « ... avec les élèves, localement, je suis authentique. Je suis vraiment moi-même avec eux. C'est plus par rapport au métier que je ne suis pas authentique. J'ai mes élèves à cœur... mais les comités, les réunions, les formations, ça ne m'intéresse pas vraiment » (Marie-Ève, Verbatim, 2008, p. 57).

5.4.2.2 Les avantages de l'authenticité

Le plus grand avantage qu'on trouve à être authentique est la possibilité de pouvoir être soi-même, sans avoir de rôle à jouer : « Mais rester authentique n'apporte que des avantages. Ça va faire que l'ambiance va être meilleure. Je vais être plus à l'aise avec moi-même. Quand t'as pas de rôle à jouer, c'est pas mal moins épuisant (...) Il faut être soi-même pour être capable de s'assumer » (Camille, Verbatim, 2008, p. 5). « On est vraiment nous-même. Les élèves ne me perçoivent pas comme une « super woman » (Marie-France, Verbatim, 2008, p. 16). « Pas besoin de jouer un jeu, pas nécessaire de faire des choses avec lesquelles tu n'es pas d'accord » (Alexandra, Verbatim, 2008, p. 21). « Le bien-être intérieur. Pouvoir être soi-même » (Mélynda, Verbatim, 2008, p. 30). « Tu peux être authentique sans nécessairement démontrer une faiblesse. Personne n'est parfait (...) J'ai pas un rôle à jouer. C'est pas une vie à l'école, une vie à la maison. C'est UNE vie » (Amélie, Verbatim, 2008, p. 52). « Être soi-même. Se sentir bien, à sa place. Se respecter soi-même au travail, ça c'est important » (Marie-Ève, Verbatim, 2008, p. 58).

La proximité avec les élèves arrive en second rang des avantages à être authentique au travail. Les enseignantes reconnaissent ainsi avoir des liens plus étroits

avec eux, en plus d'une meilleure relation : « Ça fait des liens plus serrés avec les élèves, ça fait une belle dynamique de classe, plus intéressant, ça coule, l'enseignement, les directives passent mieux » (Marie-France, Verbatim, 2008, p. 16). « Se dévoiler, jusqu'à un certain point (je ne raconte pas ma vie personnelle) ça apporte une meilleure relation avec les élèves, de la chaleur, ça crée un sentiment d'appartenance, ils s'identifient à moi, donc au groupe par ricochet » (Julie, Verbatim, 2008, p. 26). « Quand t'es authentique, c'est plus facile d'être en contact avec ses élèves, de les toucher, de les aider vraiment » (Marie-Ève, Verbatim, 2008, p. 58). « Il y a plus d'avantages que d'inconvénients à être authentique. Ma classe est aussi devenue mon chez-nous, je me sens bien » (Amélie, Verbatim, 2008, p. 52). « Quand t'es authentique avec les élèves, ils viennent plus vers toi, posent des questions, ils sont plus à l'aise » (Maude, Verbatim, 2008, p. 46).

Bref, à part le bien-être de pouvoir être soi-même et la bonne relation avec les élèves, Alexandra et Maude ajoutent que grâce à leur authenticité elles obtiennent reconnaissance et respect : « Les gens connaissent tes positions et te respectent » (Alexandra, Verbatim, 2008, p. 21). « Les gens savent toujours à quoi s'en tenir » (Maude, Verbatim, 2008, p. 46).

5.4.2.3 Les inconvénients de l'authenticité

Qui dit authenticité, dit aussi vulnérabilité. En tout cas, c'est ce que pensent quelques-unes des enseignantes interrogées : « J'associe aussi l'authenticité avec la vulnérabilité. T'acceptes d'être authentique, t'acceptes aussi d'être vulnérable. Y a un bon côté, mais y a aussi une part de souffrance par rapport à ce métier-là » (Marlène, Verbatim, 2008, p. 38). Tu te poses des questions, tu te sens plus vulnérable » (Marie-Ève, Verbatim, 2008, p. 58). « J'en vois pas vraiment. Plus tu es authentique, mieux ça va être (...) Comme tu es très très très honnête, tu te mets à nu à quelque part devant eux et ça peut nous rendre plus vulnérable lors des jours où on est plus émotive, plus sensible. Ça vient te chercher. C'est plus facile de se faire rentrer dedans. Comme j'ai pas de barrière, on peut me démolir » (Camille, Verbatim, 2008, p. 5). Lié à ce sentiment de vulnérabilité, on évoque aussi la peur du jugement des autres : « Il y a des choses que j'accepte, que mes collègues elles ne laissent pas passer. Si je suis authentique, ça fait que

je respecte mes élèves, pis que j'ajuste mon enseignement en fonction de ce respect. Ce qui a pour résultat que parfois mes collègues me jugent parce que je ne fais pas comme eux » (Julie, Verbatim, 2008, p. 26). « Je me plains et je chiale quand ça ne va pas. Les autres me jugent peut-être... J'ai mes propres croyances, pis je revendique, mais je l'assume, ce n'est peut-être pas un inconvénient, malgré que je suis moins dans les bonnes grâces de la direction quand je m'oppose ainsi » (Mélynda, Verbatim, 2008, p. 30). « Tu t'exposes au jugement des autres. Il faut être prêt à accepter ça, de s'exposer à la critique. Il faut s'affirmer dans son authenticité, c'est difficile » (Jeanne, Verbatim, 2008, p. 10). Amélie parle quant à elle de son rapport avec certains parents : « La difficulté, c'est justement avec les parents. Moi quand je dis quelque chose, c'est parce que je le pense. Quand je fais quelque chose, c'est parce que j'y crois. Mais on me dit justement que ce n'est pas le cas pour tout le monde, pis je pense aux parents des élèves qui te racontent n'importe quoi pour bien paraître » (Amélie, Verbatim, 2008, p. 52). Bref, l'authenticité représente pour les enseignantes bien plus qu'un gage de transparence et d'intégrité; il est aussi une responsabilité et une obligation à s'assumer dans ses choix. C'est d'ailleurs ce qui rend ce métier si difficile sur le plan personnel.

5.4.3 *Vocation, passion, métier, job...*

« Ma définition de vocation serait : un métier qui te demande plus que de juste faire le minimum. Un métier qui déborde de partout. Être en mode travail tout le temps. Un métier qui demande de toujours être là à 100%. T'es toujours en train de travailler. Cette vocation malheureusement ne nécessite pas d'être professionnelle, on n'est pas vraiment surveillé » (Camille, verbatim, 2008, p. 4). C'est ainsi que Camille aborde un sujet tabou dans l'enseignement, la vocation. La plupart des enseignantes décrivent la vocation d'une manière traditionnelle, voire spirituelle : « C'est quelque chose qui transcende la pratique, sentir que tu as un appel, que tu es fait pour, de manière inconditionnelle. Tu es d'abord enseignante avant d'être toi-même » (Marie-Ève, Verbatim, 2008, p. 57). « C'est religieux pour moi la vocation... La vocation c'est l'appel de... » (Amélie, Verbatim, 2008, p. 50). « En 2008, la vocation c'est super québécoise, on en parle plus comme ça devrait l'être à la base... comme un appel, quelque chose que tu ressens intrinsèquement, profondément en toi (...) La vocation c'est plus profond que

l'amour du métier, c'est ce qui va te tenir « groundée » quand tu vas être dans un milieu plus difficile, quand tu vas avoir une année plus éprouvante, c'est ce qui va t'aider à rester, c'est quelque chose qui est là *nonobstant* de ce qui arrive dans le reste, au niveau des événements » (Marlène, Verbatim, 2008, p. 36). « C'est quelque chose qui intrinsèque, je pense tu l'as ou tu l'as pas. Il faut vraiment que tu aies la flamme. N'importe qui ne peut pas faire ce travail. Avoir la vocation, c'est donner une partie de soi-même » (Maude, p. 44). « Celles qui ont fait le bac pour avoir deux mois de vacances n'ont pas la vocation » (Mélynda, Verbatim, 2008, p. 29). « Avant c'était comme entrer chez les sœurs, la vocation. Maintenant, si tu n'as pas la vocation, tu changes de branche (...) Être capable de vivre ta vie en parallèle avec ton métier, sans jamais fermer la porte, et que le conjoint accepte ça : « écoute donc , je sors avec un prof ou avec une fille ? » (Alexandra, Verbatim, 2008, p. 19). Mais Julie va plus loin dans sa définition et revendique ses idées féministes : « La vocation c'est un appel, mais c'est un terme inexistant pour moi. C'est mon côté féministe, pour moi c'est quelque chose de totalement sexiste qui n'existe pas, puisque les seuls métiers que l'on nomme vocation sont des métiers jadis exclusifs aux femmes comme infirmière et enseignante. Le reste ce ne sont pas des vocations, ce sont des métiers d'hommes » (Julie, Verbatim, 2008, p. 25).

5.4.3.1 Avoir ou ne pas avoir la vocation

Fait intéressant, les enseignantes qui disent avoir la vocation et celles qui affirment ne pas l'avoir sont divisées en deux groupes égaux : Jeanne, Marie-France, Marie-Ève, Julie et Alexandra forment toutes les cinq le groupe qui n'a pas senti l'appel de la vocation. Camille, Maude, Mélynda, Amélie et Marlène sentent bien, quant à elles, la petite flamme de l'enseignement. Voyons ce qu'elles ont à dire : « Moi je l'ai, oui. On est fait pour être prof ou on n'est pas fait pour l'être. Mais je ne pense pas qu'il faut accepter de faire n'importe quoi » (Mélynda, Verbatim, 2008, p. 29). « Pour moi c'est une vocation. Je voulais devenir enseignante pour aller enseigner dans les pays en voie de développement » (Marlène, Verbatim, 2008, p. 31). « À 15 ans, je savais que je voulais devenir prof. Je fais ce métier-là parce que ça m'a interpellé très jeune (...) Enseigner, être prof, ça fait partie de moi, j'improvise pas... ben, j'improvise, mais ça vient de l'intérieur, ça vient d'en dedans. J'ai la petite flamme, la vocation » (Maude, Verbatim,

2008, p. 40). Dans le cas d'Amélie et Camille, la réponse est moins claire, mais on pourrait en déduire qu'elles ont la vocation : « C'est un choix émotif. Ça vient me chercher aux tripes. Je ne vois pas ce que je pourrais faire d'autre » (Camille, Verbatim, 2008, p. 1). « Je ne me suis jamais posé la question, ça toujours été clair dans ma tête (...) ben finalement je l'ai peut-être... J'avais huit ans pis je le savais déjà. Mais j'ai jamais dit que ça c'était la vocation. J'aime ce que je fais en fait » (Amélie, Verbatim, p. 47, 50).

Puis il y a les autres pour qui enseigner est surtout un métier : « Moi je n'ai pas eu d'appel, c'est un travail que je fais » (Julie, Verbatim, 2008, p. 25). « On est très peu à l'avoir la vocation en enseignement, on en a toutes certains aspects. L'important c'est d'aimer ça. Moi je ne crois pas avoir la vocation. Je pense que je suis une bonne enseignante, compétente, mais je ne suis pas extrêmement passionnée, j'aime ça, mais c'est un métier » (Marie-France, Verbatim, 2008, p. 15). Jeanne et Alexandra sont pour leur part moins claires dans leurs assertions au sujet de la vocation. Cependant, il est tout de même évident qu'elles n'ont pas senti d'appel et que le concept de vocation ne s'approche pas du métier qu'elles exercent, parfois avec amour. « ... tout le long de mon cours, je me disait que je n'allais pas enseigner, mes stages j'aimais ça, mais pas plus qu'il faut non plus. Mais le fait d'avoir ma classe, c'est là que je suis tombée en amour (...) En fait, c'est un peu un hasard qui m'a amenée à l'enseignement » (Jeanne, Verbatim, 2008, p. 7). « Ouais, c'est une bonne question hein. Ben, j'avais commencé un DEC en soins infirmiers. Pis après deux ans, j'allais finir mon DEC à 19 ans, les professeurs au CÉGEP me trouvaient jeune pour exercer ce métier là et elles m'ont dit que je serais peut-être mieux de réorienter ma carrière vers autre chose. Après ça, je me suis dirigée en Sciences pures, pis juste avant que la session ne commence, je suis partie en Sciences humaines, pis là j'ai décidé de faire enseignante (...) À l'époque, ma belle-mère était enseignante, je suis allée dans son école au village où j'habitais. Je voulais être infirmière pour travailler avec des jeunes enfants en pédiatrie (...) C'est comme ça que j'ai décidé de devenir enseignante. C'était pour être avec les enfants » (Alexandra, Verbatim, 2008, p. 17).

Marie-Ève, pour qui il s'agit aussi d'un deuxième choix de carrière (son histoire est similaire à celle d'Alexandra : elle aussi voulait devenir infirmière et c'est aussi la mère de son copain qui avait influencé son choix) est on ne peut plus claire dans ses propos ; elle n'envisage pas d'avenir dans la profession. Elle pense à se réorienter et perçoit son passage dans l'enseignement comme une expérience de vie, sans plus. « Je suis en train de me réorienter. En attendant de faire le saut en dehors de l'enseignement pour de bon, je vais probablement faire de l'orthopédagogie, là-dedans je me sens plus à l'aise parce qu'il n'y a pas de gestion à faire, c'est du un à un » (Marie-Ève, Verbatim, 2008, p. 59).

Fait intéressant, la majorité des enseignantes ne se voient pas enseigner toute leur vie. Quand ce n'est pas déjà planifié dans un avenir proche, comme pour Marie-Ève, elles envisagent sans difficulté la possibilité de travailler dans un autre domaine. « Je me vois enseigner jusqu'à ce que j'aie la capacité de le faire. Je ne sais pas si j'aimerais être directrice, pis je sais pas jusqu'à quand j'aurai la force d'enseigner. J'ai aucune idée de ce que je pourrais faire en même temps si je n'enseigne pas. Je sais pas, je sais pas... je sais pas, y peut se passer tellement de chose » (Amélie, Verbatim, 2008, p. 52-53). « Je viens d'avoir mon poste l'année dernière, mais je ne veux pas être limitée par ça. J'aimerais faire une maîtrise, apprendre sur la réalité montréalaise (...) J'aimerais faire de la coopération internationale, puis éventuellement devenir prof au niveau supérieur, à l'université » (Marlène, Verbatim, 2008, p. 40). « Être conseillère pédagogique m'intéresse beaucoup. J'ai pris des cours en administration, j'aimerais poursuivre dans cette voie. J'aime la classe, mais le côté professionnalisation des enseignants est le chantier dans lequel j'aimerais travailler » (Julie, Verbatim, 2008, p. 27). « Je ne pense vraiment pas enseigner toute ma vie. Je me vois plus faire du matériel des activités, je suis très productive dans ça. Peut-être conseillère pédagogique. Mais je ne pense pas être dans une classe toute ma vie » (Alexandra, Verbatim, 2008, p. 22). « J'ai encore plein d'expériences à vivre, c'est pour ça que je suis allée au privé, pour connaître d'autres choses. J'aimerais aussi essayer d'autres rôles dans l'école, éventuellement former des enseignants » (Marie-France, Verbatim, 2008, p. 17). « Pour le moment, rester à la maison avec mes enfants. Sinon, après j'aimerais continuer à être enseignante (...) Je me

vois longtemps enseigner. Peut-être enseigner à l'université, aux adultes » (Jeanne, Verbatim, 2008, p. 11).

Même si elles sentent leur avenir incertain, Camille et Maude aimeraient beaucoup faire carrière en enseignement : « Je le remets des fois en question, pis en même temps, je ne me vois pas faire autre chose (...) Et si je peux passer ma vie dans une école je serais bien contente » (Camille, Verbatim, 2008, p. 6). « Je pense que j'en ai encore pour au moins cinq ou six ans à me promener d'un bord pis de l'autre dans les écoles, à être instable. Mais malgré ça, je me vois finir mes 35 ans en enseignement, finir jusqu'à la fin. Mais je me dit que si un jour je n'ai plus la petite flamme, je ne vais pas rester pour avoir ma pension » (Maude, Verbatim, 2008, p. 47). Pour Mélynda, en revanche, l'avenir en enseignement est beaucoup plus concret, tout en conservant un esprit ouvert : « Je me vois vraiment enseigner toute ma vie. Je n'ai connu que les milieux favorisés, ça me va bien. J'espère avoir le courage de quitter si je venais qu'à ne plus aimer ça. La formation continue va faire partie de mon parcours c'est certain » (Mélynda, Verbatim, 2008, p. 31).

5.5 D'autres valeurs importantes

La liste est longue pour ce qui est des autres valeurs importantes aux yeux de nos enseignantes. Autant de personnalités différentes amènent autant de valeurs différentes. Pour n'en nommer que quelques-unes, l'ouverture aux autres, être pédagogue, la confiance en soi, le travail d'équipe, la patience, l'ouverture d'esprit, le dynamisme, l'empathie, la curiosité intellectuelle, la franchise, ne sont que l'entête d'une liste empreinte d'elles. Le respect arrive en tête, avec le professionnalisme, une bonne organisation et la bonne humeur au travail. « Oui, l'ouverture envers les autres, le respect des élèves à moi, de moi aux élèves, avec les collègues, la joie, travailler dans la bonne humeur » (Jeanne, p 11). « Être pédagogue, c'est super important. Être professionnel, avoir le souci de donner une qualité dans notre travail. Une bonne assurance, être courageux pour s'affirmer devant un groupe » (Camille, p. 6). « Oui. Le respect. Le respect des élèves, des collègues. La joie de vivre, la bonne humeur en classe, même si c'est difficile de l'avoir, une bonne organisation (...) connaître notre affaire, la matière à

enseigner » (Marie-Ève, p. 58). « Le professionnalisme ! L'ouverture d'esprit. Considérer l'autre, son avis, sa situation, se mettre à la place « de », l'empathie » (Julie, p.26).

Conclusion

Ainsi, les réflexions sont paradoxalement à la fois variées et semblables. Si plusieurs points sont abordés avec passion, ils sont aussi évoqués quelques fois à l'unisson. Par contre, les unes ont des opinions qui campent aux antipodes de celles de leurs consœurs, lorsqu'elles affirment des positions « conventionnelles » et bien connues des chercheurs (Tardif et Lessard, 1999). En fait, les valeurs sont difficiles à exprimer et encore plus à saisir par l'observateur.

Comme nous l'avions pressenti, de tous les sujets traités dans cette analyse de contenu ressort une particularité frappante : la proximité entre les valeurs personnelles des enseignantes et leur vie au travail. Souvent, elles se plient aux exigences du milieu, mais en même temps elles le façonnent à leur image par souci d'authenticité et de bien-être intérieur. Le respect de la hiérarchie fait partie de leur profession. De plus, la grande majorité de femmes parmi les collègues représente parfois un malaise. Elles valorisent beaucoup le travail d'équipe sans pour autant avoir l'esprit syndical. Elles reconnaissent les limites de leur pratique et rêvent parfois de partir vers des cieux plus cléments. Ces enseignantes qui ont parlé, qu'ont-elles réellement voulu dire ? Comment interpréter leurs propos ? C'est ce que nous allons tenter de faire dans le prochain chapitre.

Chapitre 6

L'interprétation

Cette recherche menée dans le but de comprendre les valeurs des nouvelles enseignantes, mise sur le « ressenti » par rapport à leur expérience au travail. Afin d'analyser en profondeur leur discours sur les valeurs au travail et parce que nous croyons que les nouvelles enseignantes ont un profil adapté à leur époque, nous avons utilisé les courants philosophiques du modernisme et du postmodernisme qui sont, entre autres choses, des théories du développement sociohistorique culturel. Ce chapitre se veut une discussion entre le cadre théorique et la deuxième partie de l'analyse portant sur les valeurs. À la lumière de cette discussion, nous espérons formuler une interprétation tenant à la fois compte des valeurs explorées lors des entrevues, mais aussi des tensions entre les valeurs dites modernes et postmodernes, pour ensuite, peut-être, découvrir une structure de sens qui serait commune aux enseignantes interviewées par rapport au métier. Dans un premier temps, l'interprétation porte sur les caractéristiques des valeurs au travail, plus précisément l'authenticité, la flexibilité et le concept de vocation. Dans un deuxième temps, elle se centre sur les relations entre les valeurs dites modernes et postmodernes, sur les tensions et les complémentarités qui caractérisent ces relations complexes.

Section 1 :

Les caractéristiques des valeurs

En accord avec notre recherche phénoménologique de type exploratoire interprétative, nous avons choisi de traiter les valeurs sous un angle subjectif ; ces dernières traduisent le sens que les expériences prennent pour chacun (Poupart *et al.*, 1997). Les valeurs discutées lors des entretiens sont, dans le cadre de la recherche, fonction du sens que les enseignantes interrogées donnent à leur vécu en classe et à l'école. Elles en parlent d'une manière professionnelle mais aussi toujours personnelle ;

ces valeurs se rattachent aussi bien à leur personnalité qu'à à leur vécu en dehors de l'école, voire au-delà du métier. Nous divisons les valeurs des nouvelles enseignantes en deux catégories : les valeurs modernes et les valeurs postmodernes, toutes deux présentes au sein de l'institution scolaire qui, au sens où Dubet l'entend, est un « processus social qui transforme des valeurs et des principes en action et en subjectivité par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé » (2002, p. 24).

6.1 Les valeurs modernes des enseignantes

À l'école, nous croyons que la modernité se traduit par la croyance en une bonne façon de faire générale qui transcende les autres, le fait d' « exercer un métier, pas plus », par le rôle de l'école dans la démocratisation du savoir et la lutte à l'ignorance et, bien entendu, par les notions de compétence professionnelle et de professionnalisation fondée sur la recherche. Au moins deux des enseignantes interrogées sont claires à ce sujet : le savoir est source de progrès, et de compétence professionnelle. En ce sens, l'idée d'un métarécit qui donne sens à tous les discours, la volonté d'universaliser les communautés humaines (Boisvert, 1996) par la science et le progrès, définissent en grande partie la thèse moderne. Lors des entretiens, nous avons cherché les traces des valeurs dans le rapport au métier des enseignants ; c'est pourquoi nous leur avons posé les questions suivantes afin de découvrir quelle part occupent les valeurs modernes dans leur rapport au métier : « *Comment définiriez-vous le terme vocation ?* » ; « *Pourquoi faites-vous ce métier ?* » ; « *Croyez-vous à une bonne manière de faire ou à la prise en compte des contextes et des situations singulières ?* » ; « *Comment envisagez-vous votre avenir dans le métier d'enseignante ?* ». Voyons ce qui ressort des réponses à ces questions.

6.1.1 La profession et la vocation dans une perspective moderne

« *Comment définiriez-vous le terme vocation ?* ». Bien que certaines enseignantes décrivent la vocation comme quelque chose de spirituel, les autres envisagent la question avec distance. Elles n'ont pas eu d'appel et c'est un travail qu'elles font du mieux qu'elles le peuvent, avec les ressources disponibles et, dans quelques cas, avec une rigueur et un engagement intellectuel hors du commun. Un peu comme une « vocation

édulcorée », la carrière ou la croyance à une profession qui « dirige la vie » peut être envisagée comme moderne, en ce sens qu'elle est fondée sur l'expertise, la connaissance et, dans plusieurs cas, la croyance dans la science ; c'est par ce fondement que la profession, mais aussi l'autonomie professionnelle sont modernes. La carrière est rationnelle et dépourvue de passion ; elle s'oppose à la vocation qui correspond plutôt à l'« oubli de soi » au profit d'une cause « plus grande que soi ». La passion apparaît ici comme le vocable contemporain qui remplace la vocation d'autrefois. Parmi les enseignantes qui se disent à l'aise dans leur travail, sans pour autant avoir le « feu sacré », l'une d'entre elles explique clairement qu'elle exerce un métier, pas une vocation, un terme sexiste à ses yeux. Elle croit en la professionnalisation des enseignants pour placer des limites rationnelles dans un travail « de bonne soeur » qui n'en a pas. Il semblerait que pour nos enseignantes, la profession s'apparente à la fois à la vocation et à la carrière. Elles se disent prêtes à mettre la vocation de côté si cette dernière ne respecte plus leur authenticité au fil du temps. Et paradoxalement, elles se disent en même temps prêtes à en « faire plus », parce que la flexibilité dont elles se disent les disciples commande de faire ainsi, même s'il ne s'agit « que d'un travail. ». Et c'est là que réside toute la complexité de l'interprétation de la vocation sous l'angle moderne ; il est difficile de tracer une frontière imperméable entre les deux groupes : celles qui sentent qu'elles ont la vocation et celles pour qui ce n'est pas le cas, aussi bien que de comprendre la différence entre profession et vocation qui semblent cousines dans leur définition, mais en même temps en contradiction au niveau du sens profond. Toutefois, nous pouvons affirmer que les valeurs modernes sont bien présentes dans le discours des enseignantes sur le métier, surtout lorsqu'il est question de professionnalisation.

À la question : « *Comment envisagez-vous votre avenir dans le métier d'enseignante?* », qu'on se trouve dans une catégorie ou dans l'autre, une chose demeure : toutes, sans exception, envisagent le changement de carrière comme une possibilité, au cas où la passion pour l'enseignement et les enfants s'éteindrait. Cela dit, la vocation au sens fort du terme, soit la passion et le don de soi, est nuancée et freinée par cette finalité incertaine et ça c'est postmoderne, ce désir d'être avant tout authentique qui prend une grande place au sein de la profession. Cette dernière, plutôt gouvernée par

la raison, replace les choses dans un contexte où la professionnalisation veut aussi dire qu'une enseignante doit être assez professionnelle pour partir lorsqu'elle ne se sent plus à sa place.

6.1.2 La bonne manière de faire ou la croyance en l'objectivité

À la question « *Croyez-vous à « une bonne manière de faire générale » ou à la prise en compte constante des contextes et des situations singulières et pourquoi ?* » la moitié des enseignantes a répondu qu'elle croyait à une bonne manière de faire **et** à la prise en compte des contextes singuliers. L'autre moitié croit **seulement** à la prise en compte des contextes singuliers⁷. Nous croyons que les enseignantes pour qui une bonne manière de faire est indispensable expriment par là une valeur qui se rapproche beaucoup de l'idée de métarécit moderne s'adressant au « nous » dans sa volonté de donner sens à tous les discours (Lyotard, 1979). Le métarécit, dans ce cas-ci professionnel, représente ici la bonne manière de faire les choses, l'approche rationnelle et objective qui porte en elle la raison universelle, le « il y a des bonnes manières de faire incontournables dans ce métier », la « recette » qui fonctionne et qui vient légitimer l'action de l'enseignante qui l'utilise, d'où la comparaison avec le métarécit qui légitime l'action. Ici encore, les enseignantes démontrent dans leur réponse à cette question qu'il y a bel et bien un fond de modernité dans leurs valeurs pratiques du métier.

6.1.3 La Raison et l'entrée dans la profession

« *Pourquoi faites-vous ce métier ?* ». Parmi les nombreuses raisons d'entrer dans le métier évoquées par nos enseignantes, l'aspect rationnel est souvent présent. Le désir de transmission du savoir, le sentiment de valorisation quant à la possibilité d'amener les élèves à bon port dans leurs apprentissages, l'intérêt pour les méthodes d'enseignement, que ce soit la pédagogie différenciée ou les techniques d'apprentissage de la lecture, sont autant d'éléments qui se rapportent à la science de la pédagogie, à la démocratisation du savoir, à l'émancipation et au progrès. La foi dans le progrès par la connaissance résume bien l'idée de modernité dans le système scolaire ; elle représente l'adaptation de l'école

⁷ Voir tableau 4.1.

au contexte social moderne nouveau (Boisvert, 1996). La certitude consensuelle que les enseignants peuvent discuter raisonnablement sur un projet éducatif (Boisvert, 1996) nous permet d'affirmer qu'il s'agit bien là d'une attitude moderne dont les enseignantes interrogées font preuve. Pour preuve, dans la première partie de l'analyse on peut lire que les enseignantes interrogées aiment le travail d'équipe. Le travail d'équipe, de concertation, est un mode de travail pour la plupart d'entre elles. De plus, la part intellectuelle du travail est aussi un élément qui revient à quelques reprises dans les réponses à la question « *Pourquoi faites-vous ce métier ?* ». Camille et Marie-France, mais aussi Mélynda et plusieurs autres pour qui partager leurs connaissances est primordial, le démontrent concrètement en affirmant que le côté scientifique lié à l'enseignement est certainement leur plus grande motivation dans le métier. Il semble donc que la modernité fait encore ses marques au cœur du travail enseignant en maintenant l'idée que la Raison et la Science en sont le moteur.

6.2 Les valeurs postmodernes des enseignantes

Si nous avons su faire ressortir les valeurs modernes au travail des enseignantes du primaire qui ont participé à la recherche; nous sommes tout autant persuadés que les valeurs postmodernes représentent une importante part de leurs valeurs, tant sur le plan du travail que sur le plan personnel. Ces valeurs toutes interreliées se présentent sous la forme de la croyance dans la contextualisation, de la singularité des situations et des personnes, de la débrouillardise dans les méthodes de travail, de la croyance à un aspect temporaire du métier en opposition à la vocation pressentie à « long terme », et du « réseautage » qui remplace la communauté, aspect lié notamment à la perte de vitesse du syndicalisme enseignant. Pour débiter cette interprétation sur les valeurs postmodernes, nous commençons avec une discussion portant sur la flexibilité et le pragmatisme au travail. Par la suite, nous poursuivons avec une interprétation du discours portant sur l'authenticité, la vocation et sur la question du singulier. Finalement, nous mettons fin à cette première partie en nous attardant aux éléments de continuité existant dans le passage entre valeurs modernes et postmodernes.

6.2.1 *La flexibilité*

De la débrouillardise dans les méthodes de travail, nos dix enseignantes en ont. Cette capacité à s'adapter aux circonstances et aux changements, de pouvoir soi-même changer sa manière de faire ou ses plans, fait partie du quotidien raconté par tous les sujets interrogés, sans exception. Qui dit flexibilité dit postmodernité, et les enseignantes le confirment; elles s'identifient dans ce qu'elles disent à l'idée d'une flexibilité qui, selon les recherches récentes menées par Rayou et Van Zanten, pourrait provenir d'une disposition personnelle acquise (2004). Cette tendance générale postmoderne de flexibilité au travail bouleverse en même temps le concept de temporalité (Amorim, 2007) des enseignantes. C'est par exemple le cas pour Camille qui se dit en manque chronique de temps à cause de sa flexibilité au travail. Soumis au principe de la flexibilité, le temps est maintenant subordonné à l'action immédiate, qui pose elle-même ses limites structurelles; la flexibilité remplace ainsi le temps immuable dans l'importance qu'elle accorde à un horaire jamais fixe, toujours modifiable, tel que décrit par la majorité des participantes. S'ensuit une fatigue professionnelle ressentie par plusieurs des enseignantes participantes.

6.2.1.1 *Style au travail et influence du pragmatisme postmoderne*

Cette préférence pour la flexibilité que manifeste la plupart des sujets de l'enquête touche aussi à un aspect mentionné plus tôt dans le cadre conceptuel : le style au travail. La flexibilité que requiert la construction d'un style professionnel représente une facette tout aussi importante que celle de l'authenticité dans ce délicat processus. Pour se construire un style, les enseignantes interrogées expliquent qu'il est important de demeurer fidèle à soi-même, mais avouent aussi avoir emprunté, tout en se laissant guider par leurs valeurs personnelles, plusieurs éléments à des collègues. Elles font ainsi preuve d'une grande flexibilité dans ce travail de construction identitaire. Ce qui amène à parler du pragmatisme postmoderne.

Le pragmatisme postmoderne se définit par le fait de puiser à diverses sources les façons de faire et les thèses sociales les plus adaptées, en les combinant afin d'obtenir le meilleur résultat possible, ce qu'il y a de mieux et de plus performant (Boisvert, 1996). Il

en est de même à l'école avec nos enseignantes lorsque s'effectue le passage du personnel au « transpersonnel » (Clot, 1999), soit le passage d'un état initial en tant qu'individu entrant dans la profession à un état professionnel, ce qui implique la confection d'une identité professionnelle, par la réflexion, la remise en question et la comparaison. Clot parle quant à lui d'investir sa subjectivité dans un « genre professionnel » (1999). En effet, ce bricolage de l'identité professionnelle est très pragmatique et s'effectue grâce à des capacités d'adaptation et d'authenticité que disent posséder les enseignantes interviewées.

« Pour toute la tradition sociologique classique, la modernité est définie comme l'émergence progressive de l'individualité, comme l'affirmation de l'individu en tant qu'acteur social et que sujet » (Dubet, 2002 : 36). Avec l'avènement de la postmodernité, le « je » peut s'épanouir. Les individus sont beaucoup plus à l'état libre, renvoyés à eux-mêmes; ils doivent choisir, s'adapter, survivre à la « différence » et surtout à la compétition. Freitag (1998) parle notamment d'une « crise de la normativité ». Nos enseignantes le confirment en expliquant, chacune à sa façon, que la nouvelle norme est de nos jours cette capacité de flexibilité. La « dissolution du caractère normatif des institutions sociales modernes » (Legault, 2003 : 14), remplacée par la flexibilité au travail, transforme le sens que l'on donne à l'existence à travers un lien social qui ne passe plus par la norme, mais par la différenciation et, dans le contexte de notre recherche, par l'authenticité.

6.2.2 *L'authenticité*

Être soi-même. Voilà une définition présente sur toutes les lèvres lors des entretiens lorsqu'il est question d'authenticité. En ce sens, l'authenticité permet cet épanouissement, cette adéquation du discours et de l'être (Godin, 2004). Dans notre analyse de l'état des lieux, nous sommes à même de constater que pour nos dix enseignantes, la référence à l'identité propre joue un rôle de premier plan dans leur manière d'enseigner, dans leur rapport avec les enfants, les collègues, avec les parents et la direction. Elles affirment, et il n'y a pas de doute là-dessus tant elles sont unanimes, que le fait d'être authentique au travail représente une valeur primordiale pour elles. Être

soi-même est un gage d'authenticité. Être soi-même, c'est transporter ses valeurs et se construire une identité professionnelle sur la base de ses valeurs personnelles (Julie, Verbatim, 2008). La sincérité se voit ainsi déplacée sur le plan ontologique (Godin, 2004) et l'enseignante type de notre enquête n'en démord pas tout au long des réponses au questionnaire ; c'est sur l'authenticité que se fonde son rapport au travail. Elle refuse de « jouer un rôle » et recherche l'intégrité, même si à cause de cela elle se sent plus vulnérable. Cela est en tension avec la survie postmoderne. Être près des élèves, mais pas pour autant des collègues de qui on se méfie d'autant plus que l'on tend vers l'authenticité. Pourquoi ? Simplement par crainte du jugement de l'autre. Même si la crainte d'être jugée par les collègues est forte, le besoin de demeurer soi-même semble venir de la certitude que le respect se gagne avec l'authenticité et l'acceptation de ce qu'on est. C'est avec beaucoup de sensibilité que nos enseignantes nous le font comprendre lorsqu'elles répondent aux questions portant sur l'authenticité. Dans la thèse postmoderne, ce qui fait que la valorisation de l'authenticité est si forte, c'est probablement à cause du mouvement critique envers la raison et la science qui, autant l'une que l'autre, n'ont su être suffisamment signifiantes dans les réponses qu'elles apportaient. À l'heure où la fragmentation sociale, le pluralisme des styles de vie, l'individualisme, la victoire du présent sur le futur et le passé, un sens critique exacerbé et le relativisme questionnent le sens à donner à nos vies, le seul repère stable n'est-il pas l'être, l'individu lui-même ? Grâce à l'authenticité, le sujet dans toute son authenticité l'emporte sur les grands principes et sur les institutions modernes qui sont censées les incarner. La croyance dans la contextualisation et la singularité remplit désormais le vide laissé par la volonté moderne de tout aplanir par la raison universelle (1979). Cependant, et finalement, le prix à payer pour nos enseignantes « authentiques » semble être une certaine insécurité qui se traduit par cette importante peur des cliques et du jugement des autres et aussi par la crainte de perdre le contrôle sur l'image qu'elles projettent.

6.2.3 Une question de contexte

Le sens que l'on donne à l'existence s'est lentement modifié à l'ère postmoderne. Pour ainsi dire figé dans l'instant présent, le sujet construit sa place dans le rapport à l'autre (Amorim, 2007), à travers un lien social qui n'est plus régi par la norme dans bien

des cas. La rencontre avec l'autre n'étant plus orchestrée par les traditions, j'épouse les circonstances et les caractéristiques de l'autre pour le comprendre ou bien encore pour le soumettre (2007). Ainsi, dans ce monde individualisé, les références, du moins les grandes, celles qui sont englobantes, vont en grande partie disparaître pour faire place à la croyance dans la contextualisation, dans la singularité des situations et des personnes.

Nous avons voulu connaître la position des enseignantes participantes sur ce point. Il s'avère que, tel qu'exposé dans l'analyse, les enseignantes du groupe se divisent en deux parties égales : celles qui ne croient qu'à la contextualisation et à la prise en compte des situations singulières, et celles pour qui « la bonne recette » ou une bonne manière de faire générale est aussi un élément dont elles usent à l'occasion ; cela constitue un élément de continuité avec le modernisme. Ces dernières, contrairement aux autres participantes, trouvaient justifié l'emploi de ces « méthodes qui ont fait leurs preuves » et semblaient dire qu'on ne « réinvente pas la roue ». Cependant, elles avouent toutes sans exception qu'il est tout aussi primordial de tenir compte des situations singulières. Cela laisse donc présager une tendance bien installée dans les mœurs. L'individualisme résulte aussi d'un passage de la norme vers le particularisme.

6.2.4 *La vocation*

Moderne dans l'idée d'une profession qui règle l'acte professionnel, mais placée dans le contexte de la valorisation d'un « soi » authentique, la vocation n'a plus aujourd'hui la même signification pour nos dix nouvelles enseignantes. Leur identité professionnelle semble être en opposition à une identité professionnelle collective et englobante. Si on se réfère à la croyance postmoderne à un aspect temporaire du métier et à son opposition à la vocation pressentie à « long terme », il devient clair qu'enseigner n'est plus synonyme de vocation, même lorsque les enseignantes le croient. Pour les sujets de l'enquête, il en est de même puisque même celles qui sentent qu'elles ont la vocation l'affirment : dans le cas où ça tournerait mal, elles envisagent la possibilité de se tourner vers une autre profession. Lyotard avec son idée de « contrat temporaire », explique bien cette réalité. Il affirme que ce dernier remplace désormais l'institution

permanente, et ce, dans plusieurs domaines : professionnel, affectif, sexuel, culturel, familial, international et politique (Lyotard, 1979).

Le métier, même vu de l'angle du contrat temporaire, il n'en demeure pas moins qu'il, « *déborde de partout!* », comme le raconte Camille, pour qui enseigner avec ses « tripes » est primordial, mais pour qui, aussi, à cause de cela, les remises en question sont quotidiennes. Nous comprenons dans les réponses concernant la vocation qu'il existe une souffrance liée à la tâche trop dense et mal définie des enseignantes. L'attitude de Camille, alors qu'elle remet en question sa carrière dans l'enseignement, est tout à fait représentative de la tendance postmoderne qui veut que l'individualisme l'emporte sur le métarécit, sur le fait d'être « raisonnable » et soumis à une vocation. En même temps, comme elle l'exprime à maintes reprises, elle enseigne avec « ses tripes ». L'usage de ses « tripes » ou valeurs personnelles comme nous l'entendons ici, est synonyme de passion. Le soi, le sien dans le travail, est une façon d'être qui est tout à fait postmoderne.

6.3 Les éléments de continuité

Nous l'avons mentionné à quelques reprises au fil de l'interprétation, il existe bien entendu plusieurs éléments de continuité entre les thèses moderne et postmoderne. En réalité, ce sont les valeurs modernes qui ont fourni la terre et l'engrais aux nouvelles valeurs postmodernes (Boisvert, 1996). Les éléments de continuité entre les valeurs modernes et postmodernes dans le discours des enseignantes, rappelons-le, sont les suivants : la croyance en « l'appel » de la vocation, la science et le progrès par la connaissance, la croyance en une bonne manière de faire générale, la compétence et la professionnalisation. Il est à noter que nous introduisons un peu plus loin dans ce paragraphe un nouvel élément de continuité entre la modernité et la postmodernité, le praticien réflexif, mais nous y reviendrons. Sur l'échelle du temps, le glissement vers d'autres valeurs s'effectue à certains endroits en douceur. Par exemple, lorsqu'il est question de progrès, on peut dire que cette valeur est toujours présente au sein de la postmodernité, mais qu'elle est désormais perçue comme un fait discutable et non plus comme une finalité évidente; les humains ont eu tôt fait de comprendre que la science n'est pas nécessairement source de progrès et la que la raison n'est pas nécessairement un

gage de justice sociale. Dans le milieu de l'enseignement, il en est de même et c'est criant dans les réponses aux entretiens ; la croyance dans le « progrès et la science » font lentement place à la croyance en plus de flexibilité et d'authenticité pour répondre adéquatement aux exigences du métier. Les enseignantes du sondage croient en leur capacité à juger des situations vécues en classe et puisent dans leurs ressources personnelles, voire dans leur authenticité, pour se frayer un chemin à travers toutes les situations rencontrées, tant en classe qu'avec l'équipe école. Ce faisant, la capacité à juger par soi-même fait entrer en scène un concept moderne sur le fond, mais tout à fait postmoderne dans sa forme : le praticien réflexif.

6.3.1 Le praticien réflexif et la professionnalisation

À l'époque postmoderne, on ne veut plus se laisser guider par de grandes idées ; on préfère que les idées viennent de nous-mêmes et qu'elles soient signifiantes. La pratique réflexive appelle en ce sens l'enseignant à exercer un jugement personnel et professionnel quant au choix de ses actes. Nous croyons que la pratique réflexive, comprise dans le contexte de l'autonomie professionnelle, est compatible avec le postmodernisme ; la pratique réflexive est un outil d'adaptation et de flexibilité qui prend ses distances avec le modèle applicationniste moderne de la science. Elle puise dans l'univers des valeurs personnelles et de l'individu, faisant ainsi appel au pragmatisme postmoderne discuté plus tôt dans ce chapitre. L'enseignante devient une conscience qui réfléchit, qui nomme des valeurs et qui choisit un cours d'action adapté et personnel. Ainsi, elle acquiert une « attitude d'esprit ou conduite pratique indépendantes des normes ou des intérêts collectifs » (Foulquié, 1992 : 356). Ce qui nous amène à parler de la perte de vitesse du syndicalisme chez les nouvelles enseignantes.

Le pragmatisme postmoderne, dans les faits, relativise l'approche envers les cadres et les règles préétablies, et même la démocratie perd de son sens. Nous croyons que cette valorisation de l'individu en tant que praticien réflexif passe, entre autres, par une prise de distance générale face aux syndicats, ce que Maude et Alexandra dénoncent d'ailleurs vivement dans leurs entrevues (2008). Le syndicalisme enseignant est une institution sociale bien établie. Comme toutes les autres institutions, il souffre de ce que

Dubet (2002) appelle le déclin des institutions. Le « je » ainsi placé à l'avant-scène (Amorim, 2007), la question se pose : la pratique réflexive fait-elle réellement avancer la professionnalisation des enseignants, ou n'a-t-elle aucun effet à cause de l'inertie dans le rapport de collégialité des enseignants? Dans ce qui ressort des entretiens effectués pour notre recherche, il semblerait qu'elle n'a aucun effet pour le moment.

Cependant, ne l'oublions pas, un praticien réflexif est aussi disciple de la rationalité, d'où la continuité avec la modernité qui valorise cette capacité de raisonnement. Nous pourrions même ici parler de complémentarité, un aspect abordé dans la deuxième section de l'interprétation, entre les valeurs modernes et postmodernes en ce qui a trait aux composantes de la pratique réflexive.

Section 2

Relations entre les valeurs modernes et postmodernes

6.4 Complémentarité des valeurs modernes et postmodernes

La modernité et la postmodernité représentent à l'origine deux mouvements sociaux déterminants dans la quête de l'individualité, une quête initiée à l'époque de la modernité puis reprise (et achevée ?) dans la foulée postmoderne. C'est en empruntant le chemin de la raison universelle que la modernité s'adresse à l'homme. Et c'est à travers l'individu lui-même que la postmodernité se trouve confrontée à cette même individualité. Aussi bien l'avènement de la consommation que l'explosion des communications faciliteront ce passage du nous vers le je, plaçant l'homme et la femme d'abord face à eux-mêmes et finalement et inéluctablement face à une absence de repères transcendants, universels et atemporels. Par ailleurs, c'est précisément devant cette absence de repères que la postmodernité prend ses distances avec la modernité, mais toujours en conservant son fondement d'individualisme. Cette complémentarité entre les deux époques est indissociable de l'évolution qui a permis à l'une de se définir sur les bases de l'autre, d'où l'expression postmoderne.

Le sujet moderne croit au progrès par la science et prend place sur le banc de l'institution; l'individu postmoderne, quant à lui, demeure critique face aux progrès de la science et évolue en parallèle de ce qui reste de l'institution. La raison universelle ayant servie de terreau à l'esprit critique, la multitude des possibles modernes correspond désormais à d'innombrables choix auxquels sont confrontés les hommes et les femmes postmodernes. Bref, pour être appelé postmoderne, il aura d'abord fallu être moderne, d'où l'idée de complémentarité entre les deux courants qui se chevauchent à certains niveaux sur le fond.

Les implications de cette complémentarité dans notre recherche se situent à un niveau en particulier: la confiance dans le progrès et la science, versus l'individualisme dans la manière de travailler et de concevoir leur place dans le métier. Les enseignantes qui font à la fois confiance au progrès de la science pédagogique dans leur pratique, affirment en même temps leur indépendance face à l'institution scolaire, par exemple en quittant facilement le métier ou encore en faisant les choses à leur manière et selon leurs valeurs personnelles. La croyance en plus de flexibilité et d'authenticité pour répondre aux exigences du métier va en ce sens. Et pour ajouter à cette liste, nos enseignantes se fient vraisemblablement de plus en plus à leur capacité à juger personnellement des situations, démontrant ainsi leur capacité d'être de véritables praticiennes réflexives. D'une part, modernes dans leur capacité à raisonner et dans leur croyance dans une bonne manière de faire les choses, d'autre part, postmodernes de par la flexibilité, l'authenticité, l'individualisme et les remises en question constantes qui les animent, il faut reconnaître que les nouvelles enseignantes jonglent avec de nouveaux paramètres qui sont en réalité de nature complémentaire; ce sont des valeurs qui évoluent sans pour autant mener à un rejet total de leurs fondements historiques.

6.4.1 Tensions entre les valeurs modernes et postmodernes chez les enseignantes

Mieux saisir les tensions existantes entre valeurs modernes et valeurs postmodernes pourrait conduire vers une meilleure interprétation des valeurs discutées. À notre avis, ces nouvelles tensions se concentrent autour de quatre axes principaux : la

manière d'enseigner, les relations entre collègues enseignantes, les raisons d'entrer dans la profession et, finalement, le syndicalisme enseignant. Nous devons cependant admettre qu'il existe probablement d'autres tensions entre les valeurs modernes et postmodernes, mais celles que nous avons identifiées se retrouvent dans les réponses au schéma d'entrevue.

6.4.1.1 La manière d'enseigner

D'abord, la manière d'enseigner; les enseignantes croient qu'il est indispensable de tenir compte de la diversité en classe et des situations particulières, même si elles admettent, dans la moitié des cas, que la bonne manière de faire est tout aussi importante à leurs yeux. Lors des entretiens, les enseignantes sont partagées sur ce qu'elles favorisent dans la manière d'enseigner : la moitié d'entre elles croient à la fois à une bonne manière de faire **et** à la prise en compte des contextes singuliers; l'autre moitié elle, croit **seulement** à la prise en compte des contextes singuliers. Cette divergence d'opinion montre qu'il existe bien une tension entre les valeurs modernes et postmodernes à propos de la conception qu'ont les enseignantes d'une pratique efficace et efficiente. Par ailleurs, il faut dire que l'idée moderne d'une bonne manière de faire les choses n'est pas toujours en tension avec l'idéologie postmoderne de prise en compte des différents contextes et des situations particulières; il s'agit donc ici d'une tension, mais aussi d'une complémentarité des valeurs moderne et postmoderne. La présence de cette tension permet, pour ainsi dire, de démontrer la grande flexibilité de ces enseignantes qui n'hésitent pas à prendre position, d'un côté comme de l'autre, ou même de combiner les deux approches. Ainsi, une enseignante peut prendre position pour un style d'enseignement flexible, et préconiser en même temps une manière de faire plutôt «à l'ancienne» dans une matière particulière, soit pour se sécuriser, soit par choix pédagogique. En qualité de postmodernes, les enseignantes ont la possibilité de choisir et, usant ainsi de flexibilité et d'intégrité, elles choisissent finalement ce qui «fait leur affaire», n'hésitant pas à combiner vision moderne et postmoderne.

6.4.1.2 Les motivations d'entrée dans le métier

En ce qui a trait aux raisons qui motivent l'entrée dans le métier, il faut dire qu'on ne sent pas toujours l'appel de la vocation. Les enseignantes citent souvent l'aspect rationnel, l'intérêt pour les méthodes d'enseignement ainsi que l'attrait pour la science de la pédagogie, lorsqu'elle parle de leur désir d'enseigner. Mais curieusement, elles s'investissent malgré cela «avec leurs tripes» dans un métier qu'elles n'hésiteront pas à quitter s'il menace leur intégrité. Cependant, bien que les raisons évoquées fassent surtout appel au sens de la carrière moderne, il n'en demeure pas moins que certaines des enseignantes ont réellement senti l'appel de la vocation. S'agit-il réellement d'une tension entre l'idéal moderne de carrière et l'idéal postmoderne de passion et d'investissement total de la personne de l'enseignante, fut-il temporaire et non permanent ? Oui. Puisque même celles qui ont l'impression de choisir la carrière, se laissent tôt ou tard rattraper par la réalité : une tâche mal définie, des horaires qui changent sans arrêt, le sentiment d'être dépassées par la tâche sans pouvoir réellement s'en distancer puisque ce travail accompli de manière authentique nous définit en quelque sorte, ce qui mène le plus souvent à des conflits intérieurs profonds, voire même, dans un faible pourcentage de cas, à la détresse psychologique et à la dépression. Cette tension pourrait cependant trouver son issue dans le décrochage scolaire; les enseignantes veulent évoluer vers autre chose (selon les valeurs postmodernes d'individualisme et de réalisation de soi) ou simplement survivre à ce travail «qui déborde de partout» et pouvoir se réaliser autrement.

6.4.1.3 Les rapports de travail

Ensuite, les relations entre collègues enseignantes occupent une place importante dans l'éventail des tensions entre valeurs modernes et postmodernes. Il faut tout d'abord expliquer les rapports de travail postmodernes qui sont basés sur l'individualisme, le sentiment de compétition, la productivité et l'authenticité. Les rapports de travail modernes seraient quant à eux plutôt des rapports basés sur une identification au groupe; un groupe d'appartenance à une même cause et basé sur une solidarité mutuelle. Dans les faits, la difficulté majeure dans les relations au travail de nos nouvelles enseignantes réside dans leur sentiment d'isolement face aux «cliques» présentes à l'école. Les

enseignantes interrogées sont presque unanimes à ce sujet; entretenir des rapports de travail sain avec les collègues est difficile et parfois même douloureux. On ne s'intègre pas facilement à un groupe. Est-ce parce que la valeur d'authenticité rend difficile le sentiment d'appartenance? Les nouvelles enseignantes se sentent uniques et refusent de concéder cette authenticité contre une forme d'identité de groupe, surtout si cette identité ne convient pas aux valeurs personnelles ou aux traits de personnalité qui les caractérisent. Toujours en lien avec les collègues, il existe une tension réelle entre le professionnalisme et son opposé. Le professionnalisme décrit dans l'analyse comme une valeur moderne, peut aussi être envisagé sous un angle postmoderne qui fait surtout appel à la responsabilité individuelle dans les actes professionnels. Dans le contexte actuel du postmodernisme, celui-ci se retrouve en situation de tension avec le profil d'exécutant; un exécutant se contente d'accomplir la tâche qu'on lui impose, suit le manuel sans apporter sa touche personnelle et ne se remet pas en question. L'exécutant adhère au métarécit technique et base sa pratique sur des principes établis et rationnels, alors que le professionnel entend dépasser cet ordre hiérarchique et réclame une prise en compte éclairée du contexte de l'action, une autonomie et une responsabilité individuelle et collective reconnue. Le professionnel de haut niveau investit le « genre » professionnel au point de développer son propre « style » (Clot), ce qui est source d'épanouissement et de créativité tant personnelle que collective.

6.4.1.4 Le rapport au syndicalisme enseignant

Enfin, le rapport au syndicalisme enseignant est plus difficile à appliquer à l'ensemble des enseignantes interrogées ; très peu d'entre elles nous parlent de syndicalisme. Peut-être est-ce là une preuve de la place qu'occupe cette question dans leurs valeurs de travail. Malgré tout, quelques unes d'entre elles abordent le sujet. Il est clair que suite à son expérience décevante, Maude croit profondément que les enseignantes manquent de solidarité. Alexandra le pense aussi. Julie, cependant, est la seule pour qui le syndicalisme semble avoir de la valeur. Enfin, selon Cattonar et Maroy (2000), ce sont les structures du métier en regard de la pratique réflexive qui faciliterait cette perte de contact avec l'identité collective de la profession. En vérité, le modèle du praticien réflexif, en sa qualité postmoderne de forte individualisation, encourage à

réfléchir sur le métier, ce qui est tout à fait moderne dans les valeurs, mais éloigne aussi paradoxalement les enseignantes d'une réflexion globale et collective quant aux grandes visées de la profession, puisque qu'elles n'arrivent pas à se sortir du cercle infini de la réflexion sur soi-même. Cela constitue une tension entre les valeurs modernes et postmodernes qu'il est difficile d'ignorer.

6.4.2 La vocation et la carrière : remise en cause de l'idée moderne?

Ce qui fait de la vocation un concept à la fois compatible et incompatible avec la postmodernité, ce sont sa nature authentique et passionnée, et le fait de son caractère «durable dans le temps». La carrière, que l'on oppose ici à la vocation, se rapporte surtout à la croyance en une profession qui régule la vie au travail et fixe des frontières entre celle-ci et les autres dimensions de la vie de la personne, alors que la vocation représente le dévouement extrême, l'investissement de soi total et parfois la souffrance. Nos données révèlent une certaine ambivalence des enseignantes : si la vocation existe pour certaines, ce ne sera pas fort probablement pour toute la vie. D'un côté, se trouve la carrière, basée sur un choix plutôt rationnel, face à une pratique d'un métier qui soit balisé, dans lequel on investit certes, mais tout en fixant des limites nécessaires à l'équilibre personnel et à la survie, un métier convenable et qui permette d'évoluer. De l'autre, la vocation, provenant d'un appel intrinsèque et d'une grande attirance pour le travail en relation d'aide, d'un amour profond et sincère pour les enfants qui ne connaît pas de limites. Fait intéressant, la carrière et la vocation se partagent la passion pour la pédagogie, pour l'aspect scientifique et rationnel de l'éducation. De plus, qu'il s'agisse de la carrière ou de la vocation, ni l'une ni l'autre ne dirige réellement l'existence des enseignantes interrogées.

Car les enseignantes qui ont décidé de faire carrière sont animées par le côté rationnel de l'enseignement et se projettent assez facilement dans un rôle professionnel différent, histoire de ne pas stagner et de ne pas s'enliser dans une profession ayant des limites quant aux chances de promotion. Par ailleurs, pour celles qui disent avoir le feu sacré ou la vocation, il semblerait que l'épuisement professionnel, un argument aussi fréquemment amené par celles qui font carrière, soit à l'origine de leur incertitude quant

au futur dans la profession. Comme nous le mentionnons plus tôt, dans un cas comme dans l'autre, qu'il s'agisse de vocation pressentie à long terme ou de carrière, les enseignantes ne prétendent pas à une fidélité-au-métier-quoi-qu'il-arrive et se promettent, au contraire, de savoir être à l'écoute quand sera venu le moment de passer à autre chose. Bref, cette volonté de s'écouter d'abord soi-même est très postmoderne dans les deux cas et rappelle que même la vocation vu sous l'angle postmoderne n'est plus la vocation au sens traditionnel du terme. Le renoncement à soi est désormais exclu de l'idée de vocation. Et malgré le fait que la vocation postmoderne amène aussi sur son passage surmenage et dépression, il n'en demeure pas moins qu'elle soit désormais fondée sur l'authenticité de l'enseignante. Le soi, le sien dans le travail sont résolument postmodernes à cet égard.

Enfin, ne l'oublions pas, la flexibilité a aussi un rôle de premier plan à jouer dans cette relation entre la vocation, la carrière et la postmodernité. Ce rôle en est un de survie. Survie de l'authenticité, survie de sa différence. Voici comment: on choisit la vocation avec passion, mais sans se soumettre à sa forme rigide, sans renoncer à sa liberté (un compromis possible grâce à la flexibilité que l'on s'autorise désormais); on choisit la carrière, sans passion, mais on se soucie de son bien-être vis à vis de ce choix désormais temporaire. Il n'est pas simple de tracer les frontières entre les valeurs modernes et postmodernes. Mais c'est grâce à cette complexité que la richesse des valeurs des nouvelles enseignantes nous est apparue.

6.5 La flexibilité et l'authenticité ; deux valeurs parfois en opposition

Il arrive parfois que flexibilité et authenticité s'opposent, bien qu'ils soient compatibles. Comme on choisit généralement d'enseigner avec ses valeurs, en toute authenticité, cela entre parfois en tension avec une demande accrue de flexibilité, flexibilité avec laquelle les enseignantes ne sont pas toujours à l'aise. Dans le cas de Camille, pour ne citer qu'elle, le fait d'être flexible ne correspond pas toujours à son état d'esprit. « Je suis très flexible, je n'ai pas le choix de l'être. Je finis toujours par faire ce qu'on me demande de faire. (...) C'est pas une qualité qui vient naturellement, je suis capable, mais ça me dérange un peu, ça me stresse un peu ». Dans ces moments, il est

difficile pour l'enseignante qui s'efforce de faire preuve de flexibilité pour « survivre » à une journée difficile ou trop chargée, comme c'est souvent le cas, de demeurer fidèle à elle-même. Ce genre de flexibilité « forcée » n'est pas du tout en adéquation avec l'authenticité. Bien au contraire, elle l'empêche de se manifester et favorise le retrait d'un comportement authentique au profit d'une manière de faire se moulant aux situations et aux contextes.

Dans le même ordre d'idées, il arrive aussi que des enseignantes, par souci d'authenticité, refusent de se mouler aux situations particulières qu'on tente de leur imposer et revendiquent leur droit à l'autonomie professionnelle. Prenons comme exemple le cas de Julie: «J'ai ma façon de faire et elle n'est pas nécessairement comme les autres ou conventionnelle par rapport au courant de l'école». Bien qu'elle se décrive comme quelqu'un de flexible au travail, elle ne croit pas qu'il soit nécessaire de se soumettre à une pression extérieure si elle juge que cela brime son autonomie et son pouvoir décisionnel en tant que professionnelle de l'enseignement. « ... ce n'est pas comme être bonne sœur. Tu as un travail à faire et ce n'est pas professionnel qu'il n'y ait pas de limite au temps supplémentaire que tu fais». L'autonomie professionnelle dont tente de se prévaloir Julie est un concept issu de la modernité qui vient ici s'opposer à toute l'idée de vocation; une vocation prédisposant à la flexibilité «forcée» dont il est question plus haut.

Ceci dit, nous pouvons conclure que la flexibilité se pose parfois en obstacle devant l'authenticité. Pour nuancer notre propos, il faut dire que dans la plupart des cas les enseignantes se disent en harmonie avec une flexibilité qu'elles avouent choisir de plein gré et en toute authenticité. Ce qui n'empêche pas que ce ne soit pas toujours le cas. Même en étant l'un des grands attributs postmodernes, la flexibilité semble être subordonnée à l'authenticité, une valeur tout autant postmoderne qui semble ne pas être négociable.

Ceci dit, tenter d'interpréter les propos sur les valeurs de nouvelles enseignantes représente un énorme défi; en effet, comment ne pas se laisser influencer par le cadre

théorique qui est le nôtre, tout en étant clairvoyant dans notre interprétation phénoménologique du récit de chacune? Heureusement, le caractère philosophique du sujet de la recherche permet une certaine amplitude dans cet exercice d'interprétation multiniveaux.

Conclusion

Au bout du voyage, il s'avère que faire parler de nouvelles enseignantes sur leurs valeurs au travail constitue un sujet inépuisable en richesse d'expérience et de réflexion. Cependant, découvrir si ces mêmes valeurs cadrent avec la thèse postmoderne représente un défi de taille que seule une recherche plus poussée permettrait de mener à terme. Dans ce mémoire de maîtrise, nous nous sommes humblement fixé un but : celui de construire un peu de sens sur les valeurs de travail qui animent les nouvelles enseignantes dans le but de mieux les comprendre, tout en nous aidant des cadres interprétatifs de la modernité et de la postmodernité. L'identité professionnelle de la nouvelle génération sous l'angle de la praticienne réflexive responsable de son épanouissement tant professionnel que personnel a été notre guide dans cette immersion au cœur des valeurs du métier. Les valeurs personnelles étant au cœur du travail enseignant, confidences, déclarations et anecdotes ont servi à vérifier l'hypothèse selon laquelle les jeunes enseignants ont un profil de valeurs adapté à leur époque.

Notre mission étant d'arriver à construire une trame de sens à partir du discours sur les valeurs de la nouvelle génération d'enseignantes, nous avons exploré avec les participantes les aspects du travail enseignant. Afin de conclure, nous souhaitons donc rappeler l'essentiel des résultats, les limites de notre démarche et indiquer quelques pistes de recherche ultérieure. De plus, nous prenons ici le temps de clarifier les propos sur la crise identitaire et ceux sur le travail enseignant qui nous amènent globalement à conclure sur l'idée d'un nouveau portrait du monde du travail sous l'angle des valeurs des nouvelles générations d'enseignantes ; de nouvelles valeurs qui en font une cohorte unique en ce qu'elle accorde beaucoup d'importance à ses actions et au sens qu'elles prennent dans la pratique, mais aussi à un niveau plus personnel, soit l'identité de chacune.

De tous les points soulevés au cours de cette recherche, c'est l'idée de « contrat temporaire », s'appliquant de plus en plus à la réalité nouvelle des dernières années, qui a le plus retenue notre attention. Tel que le mentionnait Fournier (2006) dans ses travaux, les nouvelles enseignantes portent réellement en elles un nouvel éthos du travail, une identité remaniée dû au fait qu'elles envisagent la carrière comme une étape dans un cheminement incertain. Uniques en leur genre, passionnées ou non par leur profession, elles ont avoué ne pas entrevoir le métier à long terme, au cas où la vie aurait d'autres projets pour elles. Et ce, malgré le sentiment actuel de certaines d'entre elles qui disent ne pas désirer exercer un autre métier que celui d'enseignante. En réalité, ce paradoxe soutient assez bien la thèse postmoderne qui veut que chacun soit responsable de sa vie sans qu'aucun repère stable ne puisse diriger l'existence, malgré un sentiment spontané d'avoir la vocation.

Dans ce mémoire, nous avons traité de la proximité entre les valeurs personnelles des enseignantes et leur vie au travail. Souvent, si elles se plient aux exigences du milieu, elle le façonnent en même temps à leur image par souci d'authenticité et de bien-être intérieur. Cette manière particulière d'investir son travail au quotidien n'est d'ailleurs pas sans conséquence sur l'esprit syndical tel que décrit dans les propos des enseignantes interrogées. En effet, la plupart d'entre elles ne conçoivent pas le syndicalisme enseignant comme une partie intégrante de la vie professionnelle. Consciente de ne pas être actives au niveau syndical, malgré un attrait pour le travail d'équipe, les nouvelles enseignantes font preuve d'individualisme et ne s'encombrent pas des préoccupations d'un futur pour le moins incertain, tel que décrit dans la thèse postmoderne. Cependant, le respect de la hiérarchie joint à une véritable confiance en la science de la pédagogie, sont le reflet de valeurs modernes. Bien entendu, le sondage a aussi révélé plusieurs divergences d'opinion ne permettant pas une généralisation du discours des enseignantes interrogées.

Toutefois, il semble évident que malgré ce mélange de valeurs modernes et postmodernes, un fil conducteur est bien présent au coeur des valeurs enseignantes, et de celui-ci découle beaucoup d'ajustements dans le travail au quotidien : le besoin d'être soi-

même. De plus, il apparaît que la flexibilité au travail soit subordonnée à l'authenticité, devenant une qualité nécessaire, mais utilitaire. L'une des conséquences de ce besoin d'authenticité se cache sous les traits d'un malaise réel à travailler dans un milieu majoritairement féminin. Comme cela a été mentionné à plusieurs reprises lors des entretiens, le sentiment d'être jugée par les collègues est bien présent et occulte parfois même le bien-vivre ensemble et les relations sereines de travail selon nos nouvelles enseignantes. Ainsi, elles se positionnent toutes, avec plus ou moins d'aisance mais avec beaucoup de lucidité, aux frontières de la profession, prêtes à en modifier les contours ou à en sauter la barrière.

Par ailleurs, les discussions aux sujets d'une crise identitaire (Gohier, Anadón *et al.*, 2001) présentent cet état de malaise comme l'élément dynamique qui permet d'accéder à une nouvelle construction identitaire, plus adéquate aux changements ou aux bouleversements vécus. Un bon exemple de cela est représenté par le cas de Mélynda qui s'est servie d'une situation de classe difficile pour parfaire sa formation auprès des élèves en difficulté. À son image, les nouvelles enseignantes se disent toutes prêtes à s'ajuster aux changements, cela est une question de survie. Stratégiques mais engagées dans le présent, il apparaît dans les résultats d'interprétation que leurs nombreuses remises en question ne mènent pas nécessairement vers une plus grande aisance professionnelle. Comme nous l'avons compris, la rétention dans le métier est problématique et tributaire des valeurs qui animent les nouvelles enseignantes. Ce sont ces mêmes valeurs qui motivent leurs prises de décision, tant sur le plan professionnel que personnel (Kirsch, 2006). Ce nouveau portrait du monde du travail est celui de l'enseignante qui entend se réaliser à travers son travail, de celles qui n'ont pas encore trouvé de moyen de se réaliser, mais qui sont là et attendent patiemment leur tour, et enfin de celles qui, pour se réaliser sont prêtes à partir, sans regrets.

Outre les cadres interprétatifs moderne et postmoderne qui peuvent être considérés comme subjectifs et controversés, nous croyons que notre choix méthodologique au niveau de l'inférence de valeurs précises, telles la flexibilité et

l'authenticité, puisse constituer une limite à cette recherche. De plus, le faible échantillon non généralisable de dix enseignantes et la méthode par exploration dans tout ce qu'elle peut avoir de subjectif et de non exhaustif constitue certainement la plus grande limite de notre démarche. Finalement, l'intérêt certain que nous portons à la thèse postmoderne constitue en lui-même un biais.

En abordant les valeurs des nouvelles enseignantes, nous espérons trouver un sens commun à leur vécu à l'école. Ce que nous avons découvert ressemble plutôt à une mosaïque en ce que chacune, dans son unicité et son originalité, se raconte à travers son histoire personnelle. Ce qui semble conforme à l'esprit du temps.

Cette étude exploratoire et phénoménologique pourrait se prolonger par une recherche à plus grande échelle, utilisant un instrument plus formalisé (un questionnaire comprenant une liste de valeurs) et soumis à un échantillon d'enseignantes et d'enseignants plus nombreux, de nature à permettre des inférences et des généralisations, ainsi que des comparaisons entre des sous populations d'enseignants, notamment en fonction de l'expérience : jeunes et vieux dans l'enseignement présentent-ils le même profil de valeurs ? Celles et ceux de Montréal par rapport à leurs collègues du reste du Québec ? Les francophones et les anglophones ? Du primaire et du secondaire ? Vaste chantier, certes, mais combien passionnant !

Bibliographie

- Amorim, M. (2007). *Raconter, démontrer... survivre, forme de savoirs et de discours dans la culture contemporaine*, Toulouse, Érès.
- Amorim, M. (2002). « Altérité, formes de savoir et post-modernité », dans Amorim, M., Berthier, P. et Boudinet, G. *Y a-t-il une éducation après la modernité?*, Paris, Ed. l'Harmattan.
- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan.
- Bloch, H., Chemama, R., Dépret, E., Gallo, A., Leconte, P., Le Ny, J.-F., Postel, J., Reuchlin, M. (sous la direction de). (2002). *Grand dictionnaire de la psychologie*, Paris, Larousse.
- Boltanski, L. et Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- Boisvert, Y. (1996). *Le monde postmoderne : Analyse du discours sur la postmodernité*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- Canto-Sperber, M. (dir.). (2004). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale, tome 2*. 1ère édition « Quadrige », Paris, PUF.
- Cattonar, B. (2005). *L'identité professionnelle des enseignants du secondaire, Approche biographique et contextuelle*, Thèse doctorale, Université Catholique de Louvain.
- Cattonar, B. et Maroy, Ch. (2000). « Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire ». *Éducation et sociétés*, (6).
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- Cruikshank, D. R. (1990). *Research that inform teachers and teacher educators*. Bloomington (PA), Phi Delta Kappa.
- Donahoe, T. (1993). « Finding the way : Structure, time, and culture in school improvement ». *Phi Delta Kappan*, 75 (4), 298-305.

- Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin.
- Durkheim, E. (1963). Deuxième préface aux *Règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF.
- Durkheim, E. (1968). *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.
- Elbaz, M., Fortin, A., Laforest, G. (dir.) (1996). *Les frontières de l'identité. Modernité et postmodernisme au Québec*. Paris, L'Harmattan, Ste-Foy, PUL.
- Foulquié, P. (1992). *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris, PUF.
- Fournier, J. (2006). *Les aspirations professionnelles de jeunes enseignants du primaire appartenant à deux cohortes*, Montréal, PUM.
- Freitag, M. (1998). « Pour une approche théorique de la postmodernité comprise comme mutation de la société », *Société*, no 18-19, été 1998.
- Godin, C. (2004). *Dictionnaire de philosophie*. Fayard, Éditions du temps, Paris.
- Gohier, C., Jeffrey, D. (dir.). (2005). *Enseigner et former à l'éthique*, Ste-Foy, PUL.
- Gohier, C., Anadón, M. et al. (2001). « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, no 1, 2001, p. 3-32.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. : «L'identité professionnelle de l'enseignant : ce que les maîtres québécois en disent ». Dans Jeamel, A., Martinez, J-P., et Boutin, G. (dir.). (1999). *Les recherches enseignées- Science en construction et enseignement universitaire*, Bordeaux et Montréal, Université Victor Segalen et UQAM, p. 124
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris, Dalloz.
- Jencks, C. (2000). *What is Post-Modernism?* London, Academy Editions.
- Jones, R. A. *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec*. Montréal, PUM.
- Dictionnaire Larousse, (2008).
- Lebreton, D. (2004). *L'interactionisme symbolique*. Paris, PUF.

- Legault, G. A. (dir.). (2003). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*, Ste-Foy, PUQ.
- Lessard, C., Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990. Histoire, structures, système*. Montréal, PUM.
- Lessard, C., Tardif, M. (2001). « Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante ». *Éducation et francophonie Revue scientifique virtuelle*, « Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000 », Volume XXIX, no 1, printemps 2001, p. 3.
- Lyotard, J. F. (1979). *La condition postmoderne*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Lipovetsky, G. (2006). *Le bonheur paradoxal*, Paris, Gallimard.
- Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide : Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris, Gallimard.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, PUM.
- Mayrhofer, W., Strunk, G., Schinffinger, M., Iellatchitch, A., Steyrer, J. et Meyer, M. (2002). *Career habitus: Theoretical and empirical contributions to make a black box gray*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'Académie de Management..
- Mesure, S., Savidan, P. (2006). *Le dictionnaire des sciences humaines*, Paris, PUF.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec [MELS]. (2006). *Statistiques concernant la persévérance des nouveaux enseignants du primaire et du secondaire*. Production spéciale.
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2004). “Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu de jeunes enseignants du secondaire”. *Formation et profession*, 10(2), 14-17.
- Pacom, D. (1995). *La fragmentation postmoderne de la culture et son impact sur les jeunes des années 90*, Revue d'études canadiennes, vol. 30, 1995, p. 90-101.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.

- Poupart, J., Groulx, L.-H., Deslauriers, J.-P., Laperrière, A., Mayer, R., et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- Prairat, E. (2005). *De la déontologie enseignante*. Paris, PUF.
- Rayou, P. (2004). Recherche et formation. (45), p. 23-37.
- Rayou, P., Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école?* Paris, Bayard.
- Dictionnaire Le Robert, (1979).
- Ruby, C. (1990). *Le champ de bataille post-moderne, néo-moderne*, Paris, Éditions L'Harmattan, pp. 178-179.
- Samson, A. (2005). *L'application des principes de la 'Self-determination Theory' appliqués à la supervision et à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants*. Meeting of Education Faculties and the Ontario Ministry of Education, May 2005.
- Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles-Paris, De Boeck Université.
- Taylor, C. (1992). *Grandeur et misère de la modernité*, Montréal, Bellarmin.

Annexe I

Schéma d'entrevue

- 1- Depuis quand pratiquez-vous le métier d'enseignante ?
- 2- Pourquoi faites-vous ce métier ?
- 3- a) Qu'est-ce que vous aimez le plus du métier d'enseignante ?
b) Qu'est-ce que vous aimez le moins ?
- 4- a) Parlez-moi de votre rapport avec les élèves.
b) Qu'aimeriez-vous voir changer dans ce rapport et pourquoi ?
- 5- a) Parlez-moi de votre rapport avec les collègues enseignantes.
b) Qu'aimeriez-vous voir changer dans ce rapport et pourquoi ?
- 6- a) Finalement, comment qualifieriez-vous votre rapport à la direction ?
b) Qu'aimeriez-vous voir changer dans ce rapport et pourquoi ?
- 7- Décrivez-moi l'école parfaite pour vous, en y allant par ordre de priorités.
- 8- a) Parlez-moi de vos forces par rapport à l'exercice de votre métier.
b) Croyez-vous à « une bonne manière de faire générale » ou à la prise en compte constante des contextes et des situations singulières ? Pourquoi ?
c) Parlez-moi de vos difficultés d'adaptation au métier en lien avec :
 - 1- Les élèves.
 - 2- Les collègues.
 - 3- La direction.
- 9- Comment définiriez-vous les termes suivants en référence à l'enseignement.
 - a) Flexibilité
 - b) Authenticité

c) Vocation (comprise comme profession, art ou technique)

10- Avez-vous le sentiment d'être fidèle à vous-même et authentique dans ce métier-là ?
À quels signes ?

11- Au travail, avez-vous l'impression de vous soumettre et de vous ajuster à des choses avec lesquelles vous n'êtes pas d'accord ? Si oui comment ?

12- Diriez-vous que vous êtes flexible au travail ? Expliquez-moi comment et à quels signes ? Comment le caractériseriez-vous ?

13- Énumérez les inconvénients, les avantages et les difficultés de :

a) la flexibilité

b) l'authenticité

14- a) Ces caractéristiques professionnelles (flexibilité et authenticité) sont-elles importantes pour vous ?

b) Y a-t-il d'autres caractéristiques dans le métier qui vous semblent aussi importantes ? Si oui, lesquelles ?

15- a) Diriez-vous que vous possédez votre propre style en tant qu'enseignante ?

b) Décrivez votre style personnel d'enseignement.

16- Parlez-moi d'un moment décisif dans votre carrière.

17- Comment envisagez-vous votre avenir dans le métier d'enseignante ?

Annexe II

Tableaux

Tableau 2 Les valeurs post-modernes au travail

		La vocation	La flexibilité	l'authenticité
MÉLYNDA		Avoir quelque chose dans le sang un talent inné Moi je l'ai, oui	capacité de savoir se retourner sur un 10 cennes prendre en compte les exceptions et se servir de son jugement Stress réduit plus facile de ne pas s'inquiéter avec les détails cette flexibilité est conditionnelle elle est revendicatrice	être soi-même, bien se connaître se respecter dans nos limites ne pas accepter des choses que normalement on n'accepterait pas bien-être intérieur craint le jugement des autres moins dans les bonnes grâces de mes collègues et de la direction quand je m'oppose
MARLÈNE		appel ressenti intrinsèquement il faut que tu aies la vocation plus profonde que l'amour du métier elle croit avoir la vocation, se remet aussi parfois en question très important à ses yeux	le fait d'accepter que ce qu'on planifie ne va pas nécessairement être ce que tu as prévu le fait d'avoir été d'école en école qui l'a rendue flexible accepter que les élèves ne soient pas nécessairement comme elle les imagine flexible a plusieurs avantages sans avoir de réels inconvénients sent qu'elle développe une plus grande ouverture aux autres et à elle-même ainsi qu'à ce qui peut arriver donnant lieu à de bonnes surprise à être plus à l'écoute des besoins de mes élèves amène à lâcher prise je suis moins stressée signifie aussi faire la part des choses apprécie le fait de pouvoir se	Aborder le métier avec tout ce qu'elle est qu'en acceptant d'être authentique, se sentir vulnérable avoir des rapports plus réels avec les collègues et les élèves apprécier ceux qui l'entourent à leur juste valeur besoin d'être authentique face à elle-même, à sa personnalité propre

			détacher en partie des problèmes de l'école inconvenient à la flexibilité serait à son avis la déception comme être dans une relation amoureuse	
CAMILLE		plus que de juste faire le minimum être en mode travail tout le temps, être là à 100%. « un métier qui déborde de partout Dans le cas de l'ens. ne nécessite pas d'être professionnelle, on n'est pas vraiment surveillées	Le fait d'arriver à donner tout ce qu'il faut donner paye de son propre temps pour être flexible sent un stress constant puisqu'elle a besoin de se sentir « organisée » malgré tout pas une qualité qui vient naturellement me stresse un peu grâce à la flexibilité au travail (et dans sa vie personnelle) qu'elle a le sentiment du travail accompli à la fin d'une semaine	Pour conserver une bonne ambiance en classe a vraiment l'impression d'être fidèle à elle-même ne joue pas de rôle pas mal moins épuisant pas de réels inconvenients à être authentique peut-être devenir trop familière avec les élèves Il faut se garder une limite peut rendre plus vulnérable Comme j'ai pas de barrière, on peut me démolir
ALEXANDRA		une sorte de double vie vivre sa vie parallèlement au métier et sans jamais fermer la porte	être capable de divulguer qui on est, avec les collègues, les élèves et les parents Pas besoin de jouer un jeu pas nécessaire de faire des choses avec lesquelles tu n'es pas d'accord Les gens connaissent tes positions et te respectent quand tu es authentique cette attitude peut amener des conflits et des frictions.	ne pas s'enfermer, malgré la routine, être sans panique être prêt à changer tout le temps travailler sans un horaire fixe consulter une simple liste des choses à faire permet énormément de flexibilité toujours dire oui à un changement aide à réagir bien et à gérer les situations je ne me sens pas coincée dans un moule Gérer l'imprévu est certainement le plus grand avantage Être trop flexible peu amener l'entourage à abuser de la personne prête à s'ajuster

				On peut perdre le contrôle de la matière à enseigner.
MAUDE		<p>C'est quelque chose qui est intrinsèque, je pense tu l'as ou tu l'as pas</p> <p>faut vraiment que tu aies la</p> <p>la vocation, la générosité d'enseigner.</p> <p>« Je l'ai, je l'ai</p>	<p>être capable de s'ajuster ou de changer de contexte</p> <p>Flexible, elle l'est</p> <p>Son horaire n'est jamais rigide</p> <p>tout de même besoin d'un certain cadre pour travailler</p> <p>horaire est pas coulé dans le béton.</p> <p>que des avantages à la flexibilité</p> <p>certaines collègues ambitionnent un peu ou qui vont même jusqu'à penser qu'elle ne sait pas ce qu'elle fait, qu'elle est désorganisée</p> <p>me sens jugée des fois</p>	<p>Être moi-même</p> <p>véhiculer un bagage de confiance et de connaissances aux élèves</p> <p>tout en étant vraie</p> <p>se sent authentique lorsqu'elle travaille</p> <p>vraiment le sentiment d'être fidèle à moi-même</p> <p>Consciente de ne pas plaire pas à tout le monde assume sa personnalité</p> <p>les gens savent toujours à quoi s'en tenir</p> <p>amène constamment à se remettre en question</p>
MARIE-FRANCE		<p>une chose qu'on a toujours eu à cœur de faire comme profession</p> <p>il faut avoir toutes les qualités requises et être doué dans le domaine concerné</p> <p>Moi je ne crois pas avoir la vocation</p> <p>Je pense que je suis une bonne enseignante, compétente</p> <p>mais je ne suis pas extrêmement passionnée</p> <p>j'aime ça, mais c'est un métier</p>	<p>C'est dans tout en enseignement !</p> <p>estime qu'elle fait preuve de beaucoup de flexibilité au travail par nécessité, mais aussi par choix</p> <p>Marie-France est flexible au travail</p> <p>surtout dans sa classe</p> <p>En dehors de la classe moins</p> <p>Elle a l'impression de ne jamais avoir assez de temps</p> <p>de ne pouvoir ainsi faire preuve de flexibilité dans sa manière de procéder</p> <p>le plus grand avantage de la flexibilité</p> <p>baisse du niveau de stress</p> <p>des inconvénients</p> <p>Tu n'atteindras pas ce que tu pensais atteindre. Ça retarde</p>	<p>Être vrai, être soi-même</p> <p>trop d'authenticité peut lui poser problème</p> <p>qu'on se remet beaucoup en question</p> <p>Ça peut gruger pas mal par en dedans</p> <p>par le fait d'être vraiment soi-même, « ...les élèves ne me perçoivent pas comme une super woman</p> <p>liens plus serrés avec les élèves</p> <p>ça fait une belle dynamique de classe, plus intéressante</p> <p>l'enseignement coule, les directives passent mieux »</p>
JEANNE		<p>la vocation serait un atout, un</p> <p>incontournable pour être heureux dans ce métier-là</p>	<p>La flexibilité est la capacité à s'adapter à tout ce qui se passe, tant au niveau des professeurs, de la direction qu'au niveau des élèves</p>	<p>L'authenticité c'est se respecter soi-même dans ce qu'on est et accepter que les autres se respectent eux-mêmes dans ce qu'ils sont</p>

		Il faut l'avoir la vocation pour faire ce métier-là	je m'adapte aux différentes situations en classe ou dans le fonctionnement l'école, avec mon horaire, quand on se divise le travail avec les collègues avec qui je travaille en équipe rendre le climat de travail agréable en présence des élèves, cela leur démontre comment on s'adapte aux différentes situations de la vie possible que certains collègues essaient de profiter de la flexibilité des autres	Tu te sens bien, en accord avec toi-même (...) Tu t'exposes au jugement des autres Il faut être prêt à accepter ça, de s'exposer à la critique Il faut s'affirmer dans son authenticité, c'est difficile
JULIE		la vocation est un appel... mais aussi un terme inexistant pour elle c'est quelque chose de totalement sexiste qui n'existe pas Moi je n'ai pas eu d'appel, c'est un travail que je fais	serait une qualité professionnelle dans cet univers en perpétuel changement il faut être capable de remettre en question nos pratiques faire face à tous les imprévus et où il faut savoir se réorganiser en cas de besoin Julie se laisse toujours un espace-temps non organisé dans sa journée, de manière à être flexible pour faire face aux imprévus permet de réduire le niveau de stress dans une journée et permet de meilleures relations avec ses élèves et ses collègues Dire oui à tout est un inconvénient : Il y a des limites à ce qu'on peut faire pour les autres	Être soi-même, ne pas être dans un jeu de pouvoir. Reconnaître ce dont on est capable dans son travail, point se dit authentique au travail J'ai transféré l'atmosphère de la classe à mon image Je leur demande ce que je me demande à moi-même Je trouve ma place tout en demeurant moi-même estime qu'il est possible de véhiculer ses valeurs au travail, tout en gardant un lien étroit avec le professionnalisme l'identité professionnelle se construit à partir des valeurs personnelles On peut être professionnelle et authentique regrette tout de même qu'à cause de son authenticité, parfois ses collègues la regardent d'un mauvais œil parfois mes collègues me jugent parce que je ne fais pas comme eux
MARIE-ÈVE		C'est quelque chose	Être capable de se plier aux	Ne pas essayer de faire

		<p>qui transcende la pratique sentir que tu as un appel, que tu es fait pour, de manière inconditionnelle. Tu es d'abord enseignante avant d'être toi-même. j'ai jamais voulu entrer dans le système, j'étais pas certaine d'aimer ça enseigner</p> <p>Moindrement que tu veux avoir une vie ou si tu as des enfants... Ça devient difficile de faire tellement pour ton travail en négligeant les autres aspects de ta vie.</p>	<p>exigences du milieu, aux situations, aux humeurs des individus. Être capable de réagir à la dernière minute, de s'adapter à ce que t'avais pas prévu, faire face aux difficultés de manière cool.</p> <p>J'ai constamment l'impression de me soumettre à des choses avec lesquelles je ne suis pas d'accord !</p> <p>Je me sou mets à la présence de certains élèves dans ma classe</p> <p>Je me sou mets à ma direction, à mes collègues qui proposent des activités que je n'aime pas. Je me plie à l'horaire qui n'inclut pas mon temps de planification ou de correction.</p>	<p>plaisir aux autres. Si t'es pas capable de dealer avec telle situation, ben tu te respectes, tu le dis.</p> <p>je ne suis pas nécessairement fidèle à moi-même face au métier.</p> <p>Par contre, avec les élèves, localement, je suis authentique. Je suis vraiment moi-même avec eux. C'est plus par rapport au métier que je ne suis pas authentique.</p>
AMÉLIE		<p>la vocation est surtout quelque chose de religieux</p> <p>La vocation c'est l'appel de... ben finalement je l'ai peut-être...</p> <p>J'avais huit ans pis je le savais déjà que je voulais enseigner</p>	<p>Être flexible au travail revient à « faire la split » devant les élèves</p> <p>Être flexible, s'esclaffe-t-elle, c'est ne jamais avoir l'air de chercher quoi faire</p> <p>a le sentiment d'être flexible au travail</p> <p>la qualité de la relation tant avec les parents et avec les élèves</p> <p>- le plus gros désavantage c'est vraiment que les gens vont penser que rien ne te dérange et qu'ils peuvent te demander n'importe quoi et que la réponse va être oui</p> <p>Les enfants vont avoir tendance à s'essayer</p>	<p>être authentique, c'est demeurer soi-même</p> <p>Avec les élèves, et dans sa vie privée, elle trouve cela très important</p> <p>d'être fidèle à elle-même dans son travail, surtout dans les dernières années, puisqu'elle a acquis une nouvelle confiance en elle-même</p> <p>s'affirme davantage et peut dire qu'elle est la même, que ce soit dans sa vie privée ou à l'école</p> <p>plus d'avantages que d'inconvénients à être authentique</p> <p>Ma classe est aussi devenue mon chez-nous</p> <p>Sans un rôle à jouer, Amélie répète que sa vie privée et sa vie au travail ne sont qu'une seule et même vie pas de coupure entre les deux</p> <p>pas à son aise avec le manque d'authenticité dans</p>

				<p>ses rapports professionnels</p> <p>je pense aux parents des élèves qui te racontent n'importe quoi pour bien paraître</p> <p>principale difficulté relève de la communication avec les parents d'élèves</p> <p>se sent authentique car ses agissements professionnels sont les même que ceux dans sa vie privée</p>
--	--	--	--	--

Tableau 3 Les valeurs au travail

	Valeurs importantes	Pourquoi l'enseignement
MÉLYNDA	sens de l'organisation respect des élèves savoir faire des compromis avec ses élèves se prévaloir d'un bon jugement professionnel	aime travailler avec les enfants, aime enseigner, diriger un groupe partager ses connaissances d'allumer chez ses élèves l'étincelle du plaisir de découvrir et d'apprendre
MARLÈNE	la passion, la curiosité intellectuelle et le désir d'apprendre	le défi de devoir toujours questionner ses valeurs, j'aime me remettre en question
CAMILLE	être un bon pédagogue le souci du professionnalisme le courage de s'affirmer devant un groupe disposer de temps	fascinée par l'aspect sérieux, rationnel et scientifique de l'enseignement Enseigner vient la chercher « aux tripes » ne voit pas ce qu'elle pourrait faire d'autre dans la vie
ALEXANDRA	le travail d'équipe la patience avec les élèves, la collaboration dans le respect	Soins infirmiers et le désir de travailler en pédiatrie l'influence de la mère de son copain
MAUDE	la franchise Être bon médiateur bon communicateur avec les parents Le fait d'être structuré, de savoir où on s'en va La constance la rigueur Être humain connaître ses limites	sur les pentes de ski, alors qu'elle était monitrice À 15 ans, je savais que je voulais devenir prof parce que j'aime enseigner j'aime montrer des choses, expliquer pourquoi Maude aimait beaucoup l'école lorsqu'elle était enfant Enseigner fait partie d'elle ce qu'elle transmet à ses élèves vient du fond du cœur J'ai la petite flamme, la vocation
MARIE-FRANCE		L'éducation m'a attirée Découvrir comment enseigner et comment concrétiser la théorie à l'aide d'ouvrages sur la pédagogie
JEANNE	l'ouverture envers les autres le respect avec les élèves et les collègues la joie travailler dans la bonne humeur.	un peu un hasard les cours l'intéressaient sans pour autant vouloir enseigner c'est le fait d'avoir sa classe qui a totalement transformé sa relation avec l'enseignement la valorisation Le fait aussi que ça ne soit pas routinier

		<p>d'être maître de mes trucs, d'organiser la classe comme j'ai envie</p> <p>elle adore la spontanéité des enfants.</p> <p>Les aider, entretenir une relation avec eux, travailler en équipe avec ses collègues du même cycle</p>
JULIE	<p>Le professionnalisme !</p> <p>L'ouverture d'esprit</p> <p>Considérer l'autre, son avis, sa situation</p> <p>se mettre à la place de l'autre... l'empathie</p>	<p>profession qu'elle a choisi alors qu'elle n'était qu'au secondaire</p> <p>un enseignant qui m'a beaucoup dérangé, perturbé</p> <p>C'est à cause de lui que j'ai décidé de devenir enseignante</p> <p>Je me suis dit que ça avait un effet important sur les gens, je pensais que j'aurais les capacités pour devenir une bonne enseignante »</p>
MARIE_ÈVE	<p>Le respect des élèves, des collègues.</p> <p>La joie de vivre, la bonne humeur en classe</p> <p>Une bonne organisation</p> <p>connaître notre affaire, la matière à enseigner</p>	<p>Ben, j'avais choisi soins infirmiers, pis j'ai décidé d'arrêter</p> <p>la mère de mon chum était enseignante au primaire</p> <p>je trouvais que ça avait l'air facile, intéressant, motivant et amusant. parce que j'aimais les enfants.</p> <p>J'avais envie de faire un travail qui avait un côté humain, qui était valorisant.</p> <p>les enseignantes étaient des femmes qui avaient de la classe.</p>
AMÉLIE	<p>l'amour du travail</p> <p>l'implication,</p> <p>l'investissement</p> <p>le souci du travail bien fait.</p>	<p>Depuis quelle est petite, Amélie sait qu'elle sera enseignante</p> <p>ne s'est jamais posé de question vis-à-vis son choix de carrière</p> <p>toujours été clair dans ma tête</p>